

Міністерство освіти і науки України
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
Педагогічний факультет
Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ**

Виконала:

студентка педагогічного факультету
спеціальності 012 “Дошкільна освіта”

Карнів Ірина Євгенівна

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Мельничук Лілія Борисівна

Рецензент:

доктор педагогічних наук, професор

Зданевич Лариса Володимирівна

Рівне – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП		3
РОЗДІЛ 1.	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ	8
1.1.	Соціалізація дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема	8
1.2.	Вплив соціального довкілля на розвиток особистості дитини дошкільного віку	15
1.3.	Сутність інтерактивних методів освітньої діяльності закладу дошкільної освіти та їх класифікація	21
Висновки до першого розділу		35
РОЗДІЛ 2.	ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	37
2.1.	Критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку	37
2.2.	Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних методів	50
2.3.	Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	66
Висновки до другого розділу		74
ВИСНОВКИ		77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		84
ДОДАТКИ		94

ВСТУП

Актуальність теми. Характер сучасних трансформаційних процесів в Україні, їх масштабність та глибина, суперечності складного періоду соціально-економічних змін останніх років зумовлюють загострення інтересу суспільства до проблеми соціалізації особистості. Виключно важливого значення вона набуває на етапі дошкільного дитинства, адже, дошкільний вік виступає початковим етапом формування вихованця як активного суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання. Це зумовлено тим, що вже в дошкільному віці особистість включається у важливі сфери життя суспільства. У цей період найбільш активно взаємозбагачуються взаємовідносини особистості з іншими людьми, відбувається засвоєння елементарних понять, формування умінь і навичок рольової поведінки, що імітують суспільні відносини.

Старший дошкільний вік є періодом найбільш інтенсивного соціального розвитку дитини, який повинен розглядатися на чотирьох рівнях: соціальному, інституціональному, міжособистісному, індивідуальному. Саме тому проблема соціалізації дітей, зокрема, старшого дошкільного віку, набуває особливої актуальності. Виникає нагальна потреба в осучасненні змісту, обґрунтуванні та експериментальній перевірці перспективних форм, методів і власне засобів забезпечення в ЗДО важливого поетапного процесу соціалізації старших дошкільників та його систематичного вдосконалення.

Низка законодавчих актів і постанов у галузі освіти щодо дошкільного дитинства (Закони України «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю», «Про охорону дитинства», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Базовий компонент дошкільної освіти) наголошують на повноцінному розвитку дитини, формуванні в дошкільному дитинстві особистісно-значущих умінь і здатностей та набуття освітніх компетенцій (соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної тощо). Виконання цього завдання покладається на заклад дошкільної освіти, оскільки саме тут значною мірою відбувається формування соціальної компетенції у дошкільників, чому особливо сприяють інтерактивні технології навчання.

У розроблення проблеми соціалізації, її сутнісної характеристики та змістовного наповнення значний внесок зробили іноземні і вітчизняні фахівці: Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Д. Дьюи (щодо розробки суб'єкт-об'єктної концепції соціалізації особистості); Ф. Знанецький, У. Томас (щодо суб'єкт-суб'єктного підходу соціалізації особистості); Ф. Гиддингс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Р. Хевигхерст (щодо проблем соціалізації особистості в зарубіжній науці); Г. Андреева, А. Мудрик, В. Семенов, Н. Смелзер (щодо актуальності проблеми соціального розвитку дитини і нагальності педагогічного управління ним); В. Абраменкова, К. Абульханова-Славська, Н. Голованова (щодо впливу соціального середовища на розвиток особистості дитини і розкриття сутності і структури феномену соціалізації); Б. Вульф, Т. Молодцова, В. Шадріков (про провідну роль соціального досвіду в розвитку дитини) та ін.

Вагоме значення у контексті нашого дослідження мають нароби вітчизняних науковців: І. Бежа, О. Сухомлинської (щодо соціального виховання і духовного розвитку особистості); А. Богущ, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко (щодо всебічного розвитку особистості дошкільника); Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, К. Карасьова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, О. Леонтьєв, М. Лісіна, В. Моляко, А. Сазонова, Т. Титаренко, Г. Усова (щодо гри як провідної діяльності в дошкільному віці); Т. Алексеєнко, І. Зверева, А. Капська, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко (розроблено концепції соціалізації особистості); Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма, О. Рейпольська (визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації).

Отже, значущість проблеми, недостатня її розробленість у сучасній педагогічній науці, означені суперечності й зумовили вибір теми дослідження **«Інтерактивні технології ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям»**.

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність методики ознайомлення дошкільників з соціальним

довкіллям засобами інтерактивних технологій.

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці роботи закладів дошкільної освіти.

2. На основі аналізу та узагальнення філософської, психолого-педагогічної літератури уточнити сутність і структуру понять «інтерактивні технології», «соціальне довкілля».

3. Визначити критерії та показники, виявити рівні сформованості соціальної компетентності старшого дошкільного віку.

4. Розробити й експериментально перевірити ефективність методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій.

Об'єкт дослідження: процес соціалізації старших дошкільників.

Предмет дослідження: дидактичні особливості ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій.

Гіпотеза дослідження: процес ознайомлення старших дошкільників з соціальним довкіллям відбуватиметься більш ефективно за дотримання таких умов: виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Відповідно до визначених завдань було застосовано такі **методи дослідження:**

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз (історико-педагогічний, порівняльний) філософської, психологічної, педагогічної літератури для розкриття сутності й особливостей процесу формування соціальних компетентностей старших дошкільників, моделювання та проектування для визначення логічної структури дослідження й розробки моделі навчально-виховної роботи з дітьми; *емпіричні* – спостереження, інтерв'ювання дітей, бесіда, анкетування старших дошкільників та їхніх батьків; констатувальний, формувальний та контрольний етапи педагогічного експерименту для

перевірки результативності методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій; *математичні методи* для обробки та інтерпретації результатів дослідження.

База дослідження: дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі КЗ «ЗДО с. Вузлове Радехівської міської ради» Львівської області. Експериментом було охоплено 40 дошкільників віком 5-7 років, 10 вихователів закладів дошкільної освіти, 20 батьків.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено і експериментально перевірено педагогічні умови ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій та модель їх ефективної взаємодії; визначено структурні компоненти, критерії, показники та виявлено рівні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку; *уточнено і теоретично обґрунтовано* сутність і структуру поняття «ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій»; класифіковано інтерактивні методи навчання, спрямовані на ознайомлення старших дошкільників з соціальним довкіллям; подальшого розвитку набула методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Практична значущість дослідження: розроблено педагогічну модель і методику ознайомлення старших дошкільників з соціальним довкіллям; розроблено систему інтерактивних вправ для дітей старшого дошкільного віку, що сприяють формуванню соціальної компетентності, збагаченню первинного соціального досвіду.

Методичні матеріали, розроблені автором, можуть бути впроваджені у масову практику роботи закладів дошкільної освіти. Результати дослідження можуть застосовуватися у процесі підготовки та перепідготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Апробація та впровадження результатів магістерського дослідження. Обґрунтовані та досліджені автором положення апробовані та впроваджені в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Основні результати дослідження було обговорено на Регіональному науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми формування творчого педагога в контексті нового Базового компоненту дошкільної освіти» (м. Рівне, 26 травня 2021 р.); Студентській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні особливості формування особистості в освітньому просторі: історичний досвід та практика сьогодення» (м. Рівне, 3 листопада 2021 р.), а також на засіданнях кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти.

Публікації. Основний зміст і результати магістерського дослідження відображено в таких публікаціях автора:

1. Карпів І.Є. Теоретичні основи методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Актуальні проблеми формування творчого педагога в контексті нового Базового компоненту дошкільної освіти: Збірник тез виступів учасників Регіонального науково-практичного семінару* (м. Рівне, 26 травня 2021 року) / за ред. О.О. Красовської, Л.Б. Мельничук, І.П. Мисько; ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Рівне: МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2021. С. 39-43.

2. Карпів І.Є. Діагностика рівнів сформованості у дошкільників інтересу до соціальної дійсності. *Психолого-педагогічні особливості формування особистості в освітньому просторі: історичний досвід та практика сьогодення: Збірник тез студентської науково-практичної конференції* (м. Рівне, 03 листопада 2021 року) / упор. та гол. ред. Л.Б. Мельничук, ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Рівне: МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2022. С. 69-72.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (93 найменування) та додатків. Основний обсяг роботи становить 83 сторінки. Робота містить 7 таблиць, 6 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає 103 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ

1.1. Соціалізація дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема

Проблема соціального розвитку людини розглядається у працях як зарубіжних (Ж. Піаже, Е. Еріксон, М. Кечкі, Г. Тард, Т. Парсонс та ін.), так і вітчизняних (А. Богуш, В. Гавриш, В. Мухіна, М. Лісіна, Т. Рєпіна, В. Фельдштейн та ін.) дослідників. У прямому сенсі слова під соціальним розвитком дитини розуміється процес її соціалізації-індивідуалізації. Зміст цього поняття, по-перше, полягає в тому, щоб оволодіти сукупністю накопичених соціальних якостей, культури та впливів суспільства, а, по-друге – розкрити своє «Я», свій потенціал творчої особистості. Як основу соціального розвитку виступає спілкування дитини з дорослими (батьками, вихователями) та однолітками [17, с. 12].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, такі як Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн розвинули положення про «соціальне успадкування», про присвоєння індивідом матеріальної та духовної культури, створеної людством. Без засвоєння суспільного та історичного досвіду повноцінний психічний розвиток людського індивіда виявляється неможливим. Процес соціалізації має спадковий характер, який передається підростаючому поколінню упродовж століть і є потужним чинником формування особистості та групових відносин. Тому у дитини, ізольованої від суспільства людей, не розвиваються абстрактне мислення, свідомість та самосвідомість. В умовах ізоляції у неї немає можливості інтеріоризувати суспільні відносини та перетворити їх на вищі психічні функції [20; 32; 52, 93].

У цьому контексті Л. Виготський розробив вчення про розвиток дитини як історичний за своїм походженням процес, який розчленовується на окремі вікові епохи (ступені). Для кожного етапу властивий свій розвиток та ставлення

дитини до середовища, яке Л. Виготський визначив, як «соціальну ситуацію розвитку», яка формує весь спосіб життя дитини, все її соціальне буття. Соціальна ситуація розвитку – це середовище, що оточує дитину, комплекс взаємовідносин між дитиною цього віку та соціальної реальністю. Тому, на думку Л. Виготського, найпершим й істотним моментом при характеристиці віку є розуміння відносин між особистістю дитини та навколишнім її соціальним середовищем, що змінюється на кожному віковому етапі [19; 20].

Соціальна ситуація розвитку у дитячому віці полягає у тому, що поведінка, вся її діяльність реалізується або опосередковано через дорослого, або у співпраці з нею. Усі потреби людини (органічні, соціальні) задовольняються дорослим.

У ранньому віці соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що дитина самостійно пересувається у просторі, може сама діяти, задовольняти свої потреби та ставати здатною до первинних форм мовного спілкування, тобто, може здійснювати діяльність, не опосередковану дорослими людьми. Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці пов'язана з розбудовою взаємин особистості дитини та оточуючих її людей – дорослих та однолітків.

Результати досліджень під керівництвом М. Лісіної [55], А. Запорожця [32] свідчать про те, що вирішальну роль у психічному розвитку дітей відіграє спілкування дитини з дорослим. Особливістю розвитку дитини дошкільника є опосередкування всіх її відносин з навколишнім світом, а також спілкування з однолітками та близькими дорослими (М. Лісіна [55]). Дослідження показало, що стосунки дитини з дорослим залежить від змісту спілкування з боку дорослого. Позитивні впливи дорослого сприяють розвитку товарищескості у мало контактних дітей. Відчуження дорослого, що виражається у негативних емоційно-словесних впливах, значно знижує соціальну активність дітей у спілкуванні з цим дорослим. Тривале відчуження з боку дорослого, по відношенню до дитини – передумова розвитку у дітей асоціальних форм поведінки, таких як агресивність, лестоці, догоджання, покірність, підлецування [17].

Дослідження під керівництвом В. Мухіної засвідчило, що соціальний розвиток дитини відбувається за двома напрямками: через засвоєння правил взаємовідносин людей один з одним і взаємодію суб'єкта з предметом у світі постійних речей. Це відбувається через дорослих та співучасника засвоєння соціальних норм (однолітка). Відносини зі старшими виникають відразу, трохи згодом – з однолітками. Як зазначає В. Мухіна, мотив встановлення та збереження позитивних взаємин з дорослим є одним із провідних, що визначають соціальний розвиток дитини. Виникнувши у процесі спілкування з дорослим, потреба у визнанні надалі переноситися і відносини з однолітками [65].

Дослідження під керівництвом С. Якобсон, Т. Репіної, В. Мухіної, Р. Дерев'янка та інших також засвідчують важливу роль у формуванні особистості дитини її спілкування з однолітками. Дослідження Т. Єрофєєвої, присвячене характеру розуміння дитиною правил дитячих взаємовідносин та її взаємозв'язку з реальною поведінкою в дитячому колективі, показало, що старші дошкільники здатні враховувати переживання однолітка та орієнтуватися на нього в своїх судженнях про вчинки оточуючих, зважати на бажання інших, виявляти до них сприяння [30]. Однак більшість дітей недостатньо розуміють моральний (соціальний) сенс засвоєних ними правил поведінки, оскільки в сім'ї та дитячому садку дії дитини нерідко регулюються словесними вказівками дорослих як заборон без роз'яснення їх причин. У зв'язку з вищевикладеним необхідно не лише показувати дітям позитивний приклад у відносинах, у тих чи інших вчинках, а й пояснювати необхідність цих дій з погляду моральності [93].

Під керівництвом А. Запорожця було проведено дослідження виникнення у дітей нових почуттів, нових емоційних переживань у процесі діяльності та засвоєння найпростіших моральних форм, соціальних вимог та правил поведінки [6]. Результати дослідження показали, що дитина засвоює норми поведінки, відповідні вимоги, прийняті в суспільстві, їхній сенс виявляє емоційне ставлення до своїх та чужих вчинків через особистий досвід та свою

діяльність. Як показали дослідження, зародження соціальних емоцій, таких як емпатія, співчуття дітям і дорослим, внутрішньо зумовлено виникненням у дітей найпростіших просоціальних мотивів поведінки, що формуються в результаті засвоєння вимог, що висувуються оточуючим до діяльності дитини, що стають за певних умов її вимогами до самого себе, що перетворюються на внутрішні мотиви поведінки. Особливо важливе значення для формування просоціальних мотивів поведінки та емоцій має такий стиль керівництва дитячою діяльністю, при якій дитина стає її повноцінним учасником [32, с. 34].

Педагогічні дослідження Т. Маркової, В. Нечаєва та психологічні дослідження А. Кошельової виявили взаємозв'язок між особливістю виконуваної діяльності та формуванням позитивного емоційного ставлення у дітей дошкільного віку один до одного [67, с. 13].

Отже, дослідження під керівництвом А. Запорожця показали, що вихідними у формуванні соціальних емоцій у дітей є активні форми взаємодії з оточуючими, які спрямовані на взаємодопомогу, на реалізацію потреб свого товариша. На основі такого роду взаємодії з оточуючими, форми якого санкціонуються суспільством, у дитини виробляється внутрішнє емоційне ставлення до людей, зароджуються емпатійні переживання, які відіграють значну роль у розвитку просоціальних мотивів поведінки й перетворенні у власні, внутрішні мотиви» [32, с. 123].

Найбільш актуальним у цьому контексті є дослідження, проведене Д. Фельдштейном. Під соціальним розвитком учений розуміє результат процесу соціалізації - індивідуалізації, в якому, з одного боку, здійснюється усвідомлення, освоєння і реалізація (з урахуванням індивідуальних особливостей – темпераменту, характеру, здібностей) соціальних норм, принципів, відносин, а з іншого – присвоєння і реалізація нової «самості» (нового рівня самосвідомості та самовизначення), що дозволяє індивіду відтворити у своїй діяльності присвоєне соціальне та забезпечує можливості для формування нової соціальної позиції» [90, с. 87]. Незалежність, впевненість, самостійність, ініціативність, розкутість, що виявляються в

індивідуальному прояві соціального ставлення людини до суспільства, є головним критерієм соціалізованості особистості.

Таким чином, соціальний розвиток – це багатоетапний, динамічний процес індивідуальної соціалізації особистості. Саме у такому двоєдиному процесі і відбувається соціальне дорослішання та проявляється ступінь соціальної зрілості особистості. Як зазначає у своїх роботах Д. Фельдштейн, основою розвитку дорослішання людини, а як і умовою саморозвитку індивіда є діяльність, у якій в процесі онтогенезу формується особистість. Діяльність складає умову, засіб, мету та результат дорослішання дитини. У дослідженнях Д. Фельдштейна виявлено, що при виконанні предметно-практичної діяльності дитина усвідомлює свої можливості, оцінює себе, а при взаємодії з оточуючими набуває потреби в самоствердженні, оцінки себе серед інших. У закономірному чергуванні двох сторін діяльності стабільно зберігається безперервна лінія становлення особистості [91, с. 6].

Таким чином, безперервний соціальний розвиток особистості реалізується у двоєдиному процесі діяльності. Причому активізація кожної сторони діяльності створить нові можливості для розвитку соціальної зрілості, для нового рівня усвідомлення, присвоєння та реалізації соціального. Розглядаючи ставлення «дитина-суспільство» Д. Фельдштейн засвідчує стан соціального розвитку. Саме в цьому відношенні найбільшою мірою реалізується значення набуття процесу соціального дозрівання, фіксується ступінь осмислення «Я» дитини на системі суспільних відносин, рівень усвідомлення ним себе у дійсному зв'язку з суспільством, її індивідуальна позиція у соціальному світі» [91].

Таким чином, упродовж дитячого вікового періоду розвивається їхня соціалізація. Це процес, з одного боку, досить складно організований, зі своїми особливостями та умовами, ступенем розвитку суспільства, характером його ціннісних установок, цілей; з іншого – реальним станом індивідуальних характеристик дітей від дитинства до юнацького періоду.

З погляду зарубіжних дослідників Е. Еріксона, Г. Тарда, Т. Парсоне, які є основоположниками теорії соціального розвитку, соціалізація є лише акумулювання індивідом соціальних ролей, норм і цінностей того суспільства, до якого він належить, шляхом наслідування (Г. Тард), «вбирання» у собі загальних цінностей у процесі спілкування зі значимими іншими (Т. Парсоне), входження до соціального середовища та пристосування до неї» [92, с. 99]. У свою чергу Е. Еріксон, аналізуючи процес соціалізації, намагався розглянути його у соціально-історико-культурному контексті, розкриваючи як об'єктивні показники (зміна соціального статусу індивіда, освоєння ним нових соціальних ролей), і суб'єктивні (ідентичність як показник суб'єктивного зростання). Ідентичність має два полюси: позитивний (те, якою людина має бути з точки зору свого оточення) і негативний (те, якою людина не повинна бути)» [92, с. 100]. Головне ж, соціалізація розглядається ним як пасивна сутність – адаптація, присвоєння соціальних норм, зразків.

У теоріях західних авторів, таких як З. Фрейд, М. Баєр, С. Біжу, Д. Клейн, повністю ігнорується соціальна активність самої дитини, її поведінкові реакції поєднуються як пасивні механічні дії на стимулюючі та підкріплювальні впливи дорослого. Поняття соціалізації є одним із ключових у роботах Ж. Піаже. На його думку, термін «соціальний» має два різні сенси. Існують соціальні відносини між самими дітьми (стосунки кооперації) та між дитиною та дорослим (стосунки примусу), які Піаже називає соціалізацією. Будучи від початку істотою соціальним, дитина соціалізується лише поступово. Згідно з Піаже, процес соціалізації не регресує, а, навпаки, прогресує. Соціальні відносини дітей 2-7 років є мінімумом соціалізації, оскільки дитина ще не усвідомлює своє «Я», не координує поведінку інших людей зі своєю власною. І тому в неї ще не сформований відповідний інтелектуальний апарат і моральні принципи» [86].

Таким чином, Піаже вважає, що «соціалізація – це процес адаптації до соціального середовища, що полягає в тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми, завдяки поділу та

координації своєї точки зору та поглядів інших людей. Соціалізація обумовлює вирішальний поворот у психічному розвитку дитини – перехід від егоцентричної позиції до об'єктивної; такий перелом у розвитку настає близько 7-8 років» [85, с. 210].

Поняття «соціальне середовище» у зарубіжній літературі розглядається як частина зовнішнього світу, як мікроклімат індивіда, як фактор, що опосередковує зв'язок зовнішнього та внутрішнього світу людини. Ж. Боулбі, Р. Шпітц, автори «теорії прихильності», що аналізує синдром госпіталізму, вважають, що основну роль у соціалізації дитини відіграє не біологічний фактор прихильності до матері, а дорослі люди, які оточують її, організують спілкування, формують специфічно людські потреби, управляють орієнтовною діяльністю дитини, тобто, у конкретному носії людської культури та способів її освоєння. З погляду А. Валлона, щодо психічного розвитку дитини потрібно виходити не з окремого індивіда, а розглядати ставлення дитини та середовища. Розвиток починається з ситуації нерозривної єдності – симбіозу – дитини та дорослого [88, с. 45].

Дослідження М. Кечки спрямовано на вивчення соціального розвитку дитини раннього віку. Автор зазначає, що з розуміння розвитку дитини необхідно враховувати «соціальну ситуацію» (термін Л. Виготського), у якому включені його прояви. Спочатку вона недиференційована та глобальна. Процес диференціації «соціальної ситуації розвитку», за даними дослідження, проходить низку етапів [20].

Перший етап (у віці близько 12 місяців) характеризується нерозчленованим вживанням одного знака, що відповідає ситуації загалом. Наприклад, дитина застосовує вираз «взьми!» і коли віддає предмет, і коли його просить. Для дитини ще байдуже, хто займає якусь позицію.

На другому етапі (до віку 1 рік 6 місяців) у мовленні та поведінці дитини з'являються всі знаки ситуації, але ще немає розподілу ролей. У простих життєвих ситуаціях відбувається соціальна категоризація, поділ на групи «Ми» та «Вони», а всередині групи «Ми» – на «Я» та «інший».

На третьому етапі (близько 2 років) у дитини відбувається розмежування позицій: змінюється інтонація, якщо вона веде діалог від іншої особи, із задоволенням міняється ролями. Відтворивши роль іншого, дитина імітує не певну особу, а модель позиції в даній соціальній ситуації.

На четвертому етапі для дитини вже важливо, щоб різні позиції всередині актуальної соціальної ситуації займали різні особи, щоб вони обов'язково поводитися відповідно до тієї позиції, яку вони займають у соціальній структурі. Дитина точно виконує свою роль, маючи на увазі всю ситуацію, де є інші позиції. Таким чином, спочатку нерозчленована ситуація розвитку дитини поступово диференціюється і в ній виділяються різні позиції – «Я» та «інший», тобто спочатку відбувається виділення груп «Ми» та «Вони», а надалі – розмежування всередині групи «Ми» на «Я» і «Ти» «інший» [27].

1.2. Вплив соціального довкілля на розвиток особистості дитини дошкільного віку

Соціокультурне середовище є не лише багатовимірним, а й поліфункціональним утворенням, через яке проявляється вплив усіх факторів виховання та інших середовищ (предметного, екологічного, інформаційного, освітнього, соціокультурного та ін.) на процес становлення та розвитку особистості [28].

Соціальне середовище – поняття досить широке і тому дослідники схильні розділяти його на «соціальне макросередовище» та «соціальне мікросередовище». «Соціальне макросередовище – це загальне соціальне середовище. А соціальне середовище у свою чергу включає всі соціальні мікросередовища та інші великі соціальні об'єднання (групи, колективи, спільноти), тією мірою, якою вони впливають на свідомість особистості» [26, с. 123].

Більш вузьке поняття «мікросередовище» включає конкретні умови (матеріальні, ідеологічні та психологічні), які безпосередньо впливають на особистість у процесі її практичної діяльності. Іншими словами,

мікросередовище – це найближче постійне оточення людської особистості». Випадкові, тимчасові зустрічі, а також тимчасові зібрання людей, на думку С. Попова, не можуть бути включені до поняття «мікросередовище». Для мікросередовища характерна деяка стійкість, хоча б і відносна, а також наявність спільних цілей, зумовлених загальними інтересами. Мікросередовища – це малі, відносно стійкі соціальні групи [36, с. 5].

Поняття про мікросередовищі було б неповним, а характер його взаємодії, впливу на особистість нерозкритим, якби ми залишили поза увагою інший елемент зазначеної вище системи – саму особистість. Особистість – це єдність свідомості та поведінки. Свідомість проявляється у діяльності особистості. Ось чому про характер, про тип особи треба судити не лише за типом її свідомості, але й за типом її поведінки. У досліджуваному нами питанні важливо враховувати поведінку особистості в даному соціальному макросередовищі та даному мікросередовищі [36, с. 6].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає змогу констатувати, що соціальне макросередовище впливає на особистість через особливості соціального мікросередовища. Через мікросередовище людина здійснює свої зв'язки з макросередовищем. На це питання звертає увагу Ю. Сичов у своїй праці «Мікросередовище та особистість»; де він підкреслює, що мікросередовище як складовий елемент системи «макросередовища – мікросередовище – особистість» концентрується в «знятій формі» в основних елементах та властивостях макросередовища [88]. Деякі вважають, що у ряді випадків соціальне макросередовище може безпосередньо відображатися в особистості. Вплив середовища особи має опосередкований характер. З цього питання цікаві дослідження провів А. Леонтьєв, на підставі результатів яких і дійшов висновку, що від початку Народжена дитина має прямі біологічні зв'язки зі своєю матір'ю, але незабаром ці зв'язки стають непрямими: «мати годує дитину з чашки, одягає на дорозі одяг. Ці речі є продуктом суспільства. Вони вкладено певний вид праці, у яких об'єктивізовані певні знання. Дитина маніпулює різними іграшками, які теж є продуктом суспільства і суспільної

праці». Інша сторона питання, яку звертає увагу А. Леонт'єв, у тому, як і «зв'язку дитини з речами опосередковуються оточуючими людьми. Так наприклад. Мати наближає дитину до речі, що її приваблює. Вона дає йому одні предмети та забирає інші. Словом, діяльність дитини дедалі більше постає як реалізує його зв'язку з людиною через речі, а зв'язки Польщі з речами – через людини» [52]. Вважаємо за необхідне знову звернутися до питання про вплив соціального макросередовища на особистість за допомогою соціального мікросередовища. Це зовсім не означає, що мікросередовище безпосередньо впливає на особистість. Вплив відбувається через її (особистості) інструментальну діяльність та інші проміжні ланки. Проте йдеться про те, що між макросередовищем і мікросередовищем великою проміжною ланкою є соціальне мікросередовище. У сучасному світі людина взаємодіє у кількох мікросередовищах і, зрозуміло, не залежить упродовж усього життя від одного і того ж мікросередовища. Вона читає новини, дивиться телевізійні передачі, спілкується в соціальних мережах тощо; і таким чином входить у безпосередній контакт із соціальним середовищем усього світу. І саме в цьому контексті окрема людина сприймає вплив макросередовища зазвичай через своє мікросередовище, крізь його призму. Очевидно, що структури мікросередовищ дорослої та дитини різні [53, с. 201].

З моменту народження дитина вже перебуває у соціальному середовищі, отримуючи все потрібне для свого зростання і розвитку, для формування організму. Ще в утробі матері дитина отримує все для організації свого першого простору, в якому розвивається її індивідуальність. Після народження середовище починає відігравати важливу роль поряд зі спадковістю. Завдяки середовищу ми відкриваємо собі різні ресурси, що здійснюють вирішальний вплив на розвиток людської індивідуальності [27, с. 321].

У житті налічується дуже багато середовищ: сімейне, дошкільне, шкільне, емоційне, навколишнє та ін., у яких ми поступово стаємо дорослими.

До безпосереднього соціального оточення, як зазначалося раніше, належить, насамперед, сім'я. Сімейне середовище є виключно важливим

фактором у вихованні дитини. Якщо батьки серйозно займаються дитиною ще з раннього дитинства, це стає для неї потужним стимулом для дотримання елементарних норм людського співжиття. Найближчі люди допомагають малюкові входити у світ, служачи надійною опорою при перших, невпевнених кроках.

У це поняття, поряд з емоційним персональним середовищем, яке є чимось більшим, ніж те, що створюють для дитини дорослі, їм були включені чотири основні сфери:

- соціально-культурне середовище (освітній рівень батьків та їх участь в освітньому процесі ЗДО);
- техніко-гігієнічне середовище (воно віддалено пов'язане з фізичними параметрами середовищ, сформованими людиною);
- соціально-економічне та демографічне середовище, які мають такі параметри, як демографічна структура сім'ї, майнові відносини, зайнятість батьків на роботі та ін.» [30].

Всі ці сфери, безумовно, взаємопов'язані, і лише за наявності динаміки розвитку сім'я здатна надати дитині повноцінне входження у соціальний світ.

Крім сім'ї, на соціальний розвиток дитини впливає і колектив однолітків, в якому рано чи пізно опиняється кожна людина. Дитяче суспільство безсумнівно впливає на соціалізацію дитини. У ньому дошкільник набуває навичок поведінки у колективі, воно ж є і своєрідним джерелом інформації.

Перевагою інформації, яку діти передають одне одному, є її максимальне наближення до інтересів дитини. Діти розповідають про те, що їм взаємно цікаво, і це також підвищує активність сприйняття» [5]. Звичайно, у подібного роду інформації є й низка недоліків. Насамперед – неточність, пов'язана з характером розуміння побаченого та почутого дитиною, яка згодом передає цю інформацію іншим дітям. Діти дошкільного віку, хоч і схильні перевіряти отриману інформацію у дорослих, однак зазвичай обговорюють її між собою і не хочуть з різних причин з'ясувати достовірність цієї інформації у дорослих.

І тоді «закритість» інформації не дає дорослому можливості допомогти дитині у придбанні достовірної та корисної для неї інформації [26, с. 106].

Крім отриманої інформації, на соціальний розвиток дітей впливає і сама група загалом. Вплив групи однолітків на розвиток особистості дитини полягає у тому, що в конкретній ситуації спілкуванні з однолітками засвоюються норми поведінки у суспільстві. У колективній діяльності дітей з'являються ситуації, які вимагають спільних дій, узгодженості, прояву доброзичливого ставлення до однолітків, уміння відмовитись від особистих бажань задля досягнення спільної мети. Однак у цій ситуації діти не завжди можуть знайти необхідний спосіб поведінки. Завданням дорослого у цьому контексті є підтримати позитивні дії та тактовно виправити помилки, без яких, на жаль, не обійтись.

Соціальна дійсність – конкретні події, факти, взаємини, що характеризують поточний тимчасовий період функціонування людського суспільства [26, с. 123].

Соціальне докiлля – це система взаємовiдносин, яка склалась у певному соціумі, суспільстві, яка включає саме суспільство, людей, певну спільноту, самостійно створену людьми відповідно до певних законів і норм спілкування, яка включає суспільні матеріальні й духовні умови життєдіяльності особистості [28].

Як стверджують учені А. Богуш та Н. Гавриш, кожна наука має свій предмет дослідження. Так, педагогіка вивчає проблеми виховання, навчання й освіти на різних сходах розвитку особистості; психологія - закономірності та механізми розвитку психіки людини, математика - кількісні просторові відношення, анатомія і фізіологія – будову і функціонування людського організму тощо [22, с. 13].

Методика ознайомлення дітей з соціальним докiллям – це педагогічна наука, що вивчає закономірності засвоєння дитиною узагальнених цілісних емпіричних уявлень та системи знань щодо соціального докiлля і місце в ньому людини; про її духовну спадщину; специфіку педагогічної діяльності,

спрямованої на формування у дітей потреби пізнати довкілля, культури поведінки в довкіллі [26, с. 80].

Об'єктом методики ознайомлення дітей з соціальним довкіллям є пізнавальна діяльність дітей у соціальному довкіллі. Предмет методики – формування у дітей системи знань та цілісних емпіричних уявлень про соціальне довкілля, цілісну картину світу та місце людини в довкіллі [26, с. 81].

Особливості сприйняття соціальної дійсності дітьми дошкільного віку: спостережливість (здатність спостерігати навколишній світ - важлива перевага дитинства, воно допомагає пізнанню, проникненню у світ); допитливість; встановлення причинно-наслідкових зв'язків та залежностей; адекватні та неадекватні оцінки на події; емоційне забарвлення; індивідуалізація сприйняття.

Засоби ознайомлення дітей дошкільного віку із соціальною реальністю:

1) соціальна дійсність. Вона – як об'єкт вивчення, а й засіб, що впливає дитину. Головна функція – показати дітям соціальний світ «зсередини» та допомогти дитині накопичити соціальний досвід, зрозуміти своє місце у світі;

2) предмети рукотворного світу;

3) іграшка (технічна, сюжетна, народна);

4) мистецькі засоби (література, образотворче мистецтво, ілюстрації, музика) [86, с. 123].

Виділяють 4 групи методів ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

1. Методи, що підвищують пізнавальну активність: елементарний та каузальний аналіз, метод порівняння, метод моделювання та конструювання, метод питань, метод повторення, експериментування та досліди (евристична бесіда).

2. Методи, створені задля підвищення емоційної активності дітей дошкільного віку при засвоєнні знання соціального довкілля: ігрові прийоми, сюрпризні моменти та елементи новизни, гумор і жарт.

3. Методи та прийоми, що сприяють встановленню зв'язку між різними видами діяльності: прийом пропозиції та навчання способу встановлення зв'язку між різними видами діяльності, перспективне планування, методи опосередкованого переключення дітей на іншу діяльність.

4. Методи корекції та уточнення уявлень дітей дошкільного віку про соціальний світ. Виділяють два великі блоки:

а) уточнення уявлень про об'єктивні явища соціального світу, що особистісно не зачіпають дитину (повторення, вправа, спостереження, експериментування та дослід);

б) уточнення та корекція адекватних оцінок та уявлень про явища, події, факти, що безпосередньо стосуються життя дитини та її особистісного розвитку (індивідуальні бесіди, порівняльний аналіз, оцінка, роз'яснення, уявна ситуація, спільний пошук виходу з ситуації, програвання позитивної ситуації, обговорення способу дії) [84].

1.3. Сутність інтерактивних методів освітньої діяльності закладу дошкільної освіти та їх класифікація

Використання інноваційної педагогічної діяльності є основою сучасної освітньої практики в закладах дошкільної освіти. Нестандартні прийоми та методи з організації освітньої роботи позитивно оцінюються педагогами, батьками та знаходять живий відгук у дітей. За своєю сутністю, нововведення передбачає впровадження в освітній процес покращених ідей, створених творчими зусиллями педагогічного колективу. Основна мета – отримання більш якісних результатів та підвищення ефективності процесів навчання та виховання [79].

Використання інноваційних технологій у закладі дошкільної освіти дозволяє вирішити такі завдання: розвинути індивідуальність дітей дошкільного віку; розвинути ініціативність, самостійність, здатність до творчого самовираження; підвищити інтерес до дослідницької діяльності; розвинути допитливість; стимулювати активність до ігрової та пізнавальної

діяльності; підвищити рівень інтелектуального розвитку дошкільників; розвинути нестандартність мислення та креативність. Основною відмінністю впровадження інноваційних технологій у ЗДО є те, що педагог виконує роль співучасника процесу, а не наставника. До творчої активності дітей спонукає наявність волі. Дошкільникам не дають знання у готовому варіанті, а спонукають добувати його в ході дослідницької діяльності. Цим інноваційний підхід у навчанні та вихованні відрізняється від традиційних методик, які застосовували упродовж тривалого часу у вітчизняних закладах дошкільної освіти [83].

До інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти відносяться: здоров'язберігаючі; проєктної та дослідницької діяльності; інформаційно-комунікаційні; «Лепбук»; особистісно-орієнтовані; ігрові; проблемного навчання тощо.

Технології проєктної та дослідницької діяльності.

Мета: розвинути та збагатити особистий досвід дошкільників методом міжособистісної взаємодії при реалізації будь-якого проєкту, сформувати навички до дослідницького типу мислення. Дослідження можуть проводитися на різні теми з активним використанням дослідно-експериментальної діяльності.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)

До ІТК належать: комп'ютери; програвачі; інтерактивні дошки; телевізори; мультимедійні проєктори та ін. За допомогою ІКТ педагог вирішує освітні та виховні завдання. Інноваційні технології в закладах дошкільної освіти допомагають будувати процеси навчання на основі зорового (анімація, презентація), слухового та дотикового сприйняття. Такі методики використовують із занять із дітьми різних вікових груп.

Технологія «лепбук».

Лепбук – це інтерактивна папка у вигляді саморобної книжки-розкладки, в якій можуть міститися елементи у формі дверцят, кишеньок, конвертів. Створюють лепбук діти разом із вихователем. У книзі збирають матеріал з

якоїсь конкретної теми. Методика дає можливість дошкільнику ознайомитися з наочним матеріалом, скласти та відкрити деталі за власним бажанням.

Особистісно-орієнтовані інноваційні технології в ЗДО.

Інноваційні особистісно-орієнтовані технології спрямовані на розвиток індивідуальності та особистих якостей дошкільника. Орієнтир роблять на умінні вирішувати конфліктні ситуації у мирний спосіб, на здатність вести діалог, розуміти інтереси співрозмовника та реалізовувати творчу діяльність. Заняття складаються із ігор, обговорень, театральних сценок. Спільна діяльність дітей привчає поважати інтереси інших та висловлювати свою особисту думку під час обговорення будь-яких питань.

Ігрові інноваційні технології в ЗДО.

Інноваційні освітні технології в ігровій формі дозволяють швидко запам'ятати новий матеріал, розвинути навички соціалізації. Ігри поділяються на інтелектуальні, рухові, психологічні. За характером педагогічного процесу ігри поділяються на: тренувальні; навчальні; пізнавальні; контролюючі; виховні; діагностичні; розвиваючі. За ігровою методикою є ігри із встановленими правилами, а також із правилами, які встановлюють вже під час гри.

За змістом інноваційні ігрові технології поділяються на: математичні; музичні; логічні; логопедичні; спеціальні та ін. Щоб інноваційна технологія працювала, педагог має контролювати діяльність дітей, мотивувати їх до прояву самостійності та активності [10].

Інноваційні технології у ЗДО проблемного навчання.

Така технологія будується на тому, що вихователь створює певну проблему та просить дітей вирішити її самостійно. Педагогічний прийом розвиває логічне мислення, допомагає шукати творчий підхід до вирішення поставленого завдання, вчить мислити самостійно.

Аналіз ефективності впровадження інноваційних технологій у ЗДО проводить педагог. Для цього він робить звіт про виконану роботу та подає його керівнику освітньою дошкільною установою. У звіті слід зазначити етапи

реалізації плану, терміни проведення, цілі, завдання, ефективність інноваційної розробки. Аналіз проведеної роботи дає можливість зрозуміти помилки, допущені педагогом, провести корекційну роботу, вона в подальшому допоможе не припускатися помилок, дозволить доопрацювати інноваційні технології та впровадити їх у процес освітньої та виховної діяльності у закладі дошкільної освіти [12].

Одним з напрямів упровадження інноваційних освітніх технологій є використання вихователем інтерактивних методів навчання дітей дошкільного віку.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка передбачає залучення усіх учасників освітнього процесу з метою усвідомлення та рефлексії отриманих знань [4, с. 78].

Інтерактивна методика ґрунтується на навчанні дією та за допомогою дії: людина краще запам'ятовує та засвоює те, до чого залучена особисто.

Основною умовою розвитку дитини в дошкільному віці є спілкування. У цьому зв'язку завдання педагога – спеціально організувати цю діяльність, створюючи в ній атмосферу співробітництва, взаємної довіри дітей одне з одним, дітей та дорослого. Для вирішення цього завдання педагог може використати інтерактивні технології.

Використання інтерактивних технологій та методів навчання у сучасному закладі дошкільної освіти дає характеристику професійної компетенції педагога закладу дошкільної освіти.

Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі розмови, діалогу із чимось (наприклад, комп'ютером) чи будь-ким (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це, насамперед, діалогове навчання, побудоване на взаємодії дітей із навчальним оточенням, освітнім середовищем, що є сферою засвоюваного досвіду, під час якого здійснюється взаємодія педагога та вихованця [14].

Інтерактивні методи навчання – це способи цілеспрямованої взаємодії дорослого з дітьми, які забезпечують оптимальні умови для їх розвитку [41, с. 29].

Інтерактивне навчання дітей дошкільного віку – це специфічна форма організації освітньої діяльності, метою якої є забезпечення комфортних умов для взаємодії, за яких кожна дитина відчуває свої успіхи та, виконуючи певну інтелектуальну роботу, досягає високої продуктивності. Інтерактивні методи навчання забезпечують таке навчання, яке дає можливість дітям на занятті в парах, мікрогрупах або малих групах опрацювати навчальний матеріал, розмовляючи, сперечаючи та обговорюючи різні точки зору [41, с. 30].

Інтерактивна форма навчання дає змогу впроваджувати індивідуальний підхід до кожного слухача та учасника методичного заходу, а також дозволяє вибудувати суб'єкт - суб'єктивні взаємини не лише між освітянами закладу дошкільної освіти, а й між педагогами та їх вихованцями. Освітній процес, в основі якого лежить інтерактивне навчання, організований таким чином, що практично всі діти виявляються залученими до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають та думають. У процесі освоєння навчального матеріалу дошкільники здійснюють спільну діяльність, а це означає, що кожен вносить у роботу свій внесок, відбувається обмін досвідом, знаннями та вміннями. Причому це відбувається у доброзичливій обстановці та за взаємної підтримки один одного.

Інтерактивна діяльність передбачає діалогове спілкування, оскільки воно полягає у взаємодопомозі, взаєморозумінні і залучає до вирішення завдань спільними способами.

Організація інтерактивного навчання може відбуватися у різних формах. Наприклад, індивідуальна форма, що передбачає самостійне вирішення поставленого завдання кожною дитиною; парна форма, що використовується для вирішення завдань у парі; при груповому підході діти поділяються на підгрупи; якщо завдання виконують усі учасники одночасно, ця форма

називається колективна чи фронтальна; та найскладніша форма інтерактивного навчання – це планетарна [56, с. 216].

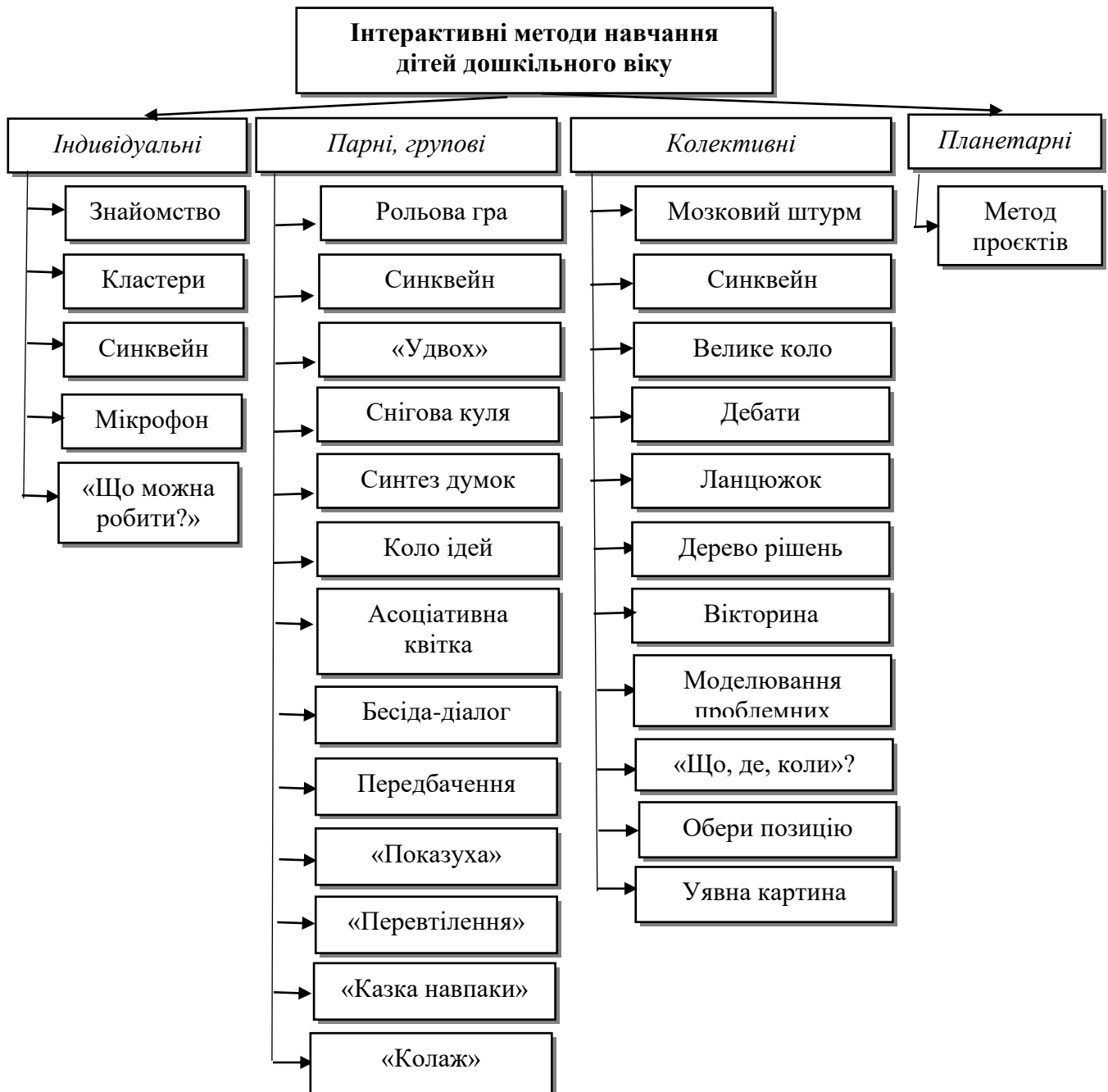
За планетарної форми група учасників отримує загальне завдання, наприклад, розробити проєкт; розбивається на підгрупи, кожна з яких розробляє свій проєкт, потім озвучує свій варіант проєкту; після цього обирають найкращі ідеї, які становлять спільний проєкт. Основна мета педагога застосовувати ту чи іншу комп'ютерну програму з урахуванням конкретних умов освітньо-виховного процесу, використовувати її зміст для розвитку пам'яті, мислення, уяви, мовлення у кожної дитини [56, с. 217].

Саме від педагогічної майстерності залежить те, як ненав'язливо та непомітно можна оживити освітній процес, розширити та закріпити отриманий дітьми досвід. Застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій дозволяє також підвищувати мотивацію дітей до занять, навчати їх співпраці та нових форм спілкування один з одним та педагогами, формувати усвідомлену оцінку дитиною своїх досягнень, підтримувати позитивний емоційний стан дитини у процесі занять, підвищувати ефективність корекційної роботи.

Переваги використання інтерактивних технологій в освітньому процесі ЗДО незаперечні та підтверджуються власним практичним досвідом:

- представлення інформації на екрані комп'ютера або на проекційному екрані в ігровій формі викликає у дітей значний інтерес;
- несе у собі образний тип інформації, зрозумілий дошкільникам;
- рухи, звук, мультиплікація надовго привертають увагу дитини;
- стимулює пізнавальну активність дітей;
- надає можливість індивідуалізації навчання;
- у процесі власної діяльності за комп'ютером дошкільник набуває впевненості у собі;
- дозволяє моделювати життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті [71, с. 22].

Класифікацію інтерактивних методів, які можуть використовуватись у роботі з дітьми дошкільного віку, представлено на рис. 1.1.



Методи, що використовуються у роботі з дітьми.

Знайомство.

Мета: створити в групі атмосферу довіри та взаємної підтримки; формувати навички самопрезентації, подолання невпевненості та остраху перед публічним виступом.

Зазвичай, проводячи знайомство, вихователі пропонують дітям розповісти історію свого імені (для дітей старших груп): «Хто і чому вас так назвали?» Або «Розкажіть все, що вам відомо про ваше ім'я». Після того, як усі діти представилися, запитати у дітей: «Чому важливо знати історію свого

імені»? Далі теми знайомств розвиваються. Все залежить від теми та від мети, яку вихователь ставить перед собою. Наприклад, тема «Пори року». Знайомство: Мене звать... Моя улюблена пора року – весна тощо.

«Мозковий штурм»

Мета: «мозкового штурму» або «мозкової атаки» в тому, щоб упродовж обмеженого періоду часу шляхом розгальмування зібрати від усіх дітей якомога більше ідей щодо заданої теми.

Рольова гра – це структурована навчальна ситуація, у якій людина тимчасово приймає певну соціальну роль і демонструє поведінкові моделі, які, як вважає відповідають цієї ролі. Розподіл ролей може бути прямий, зі зміною або ротацією. Основною ж особливістю рольової гри є те, що дітям дається можливість самостійно діяти в спеціально сконструйованій складній ситуації і тим самим отримати певний досвід.

Рольова гра імітує реальність із призначенням ролей дітям та наданням їм можливості діяти «ніби по-справжньому». Мета рольової гри – визначити ставлення дітей до конкретної казки, сценки та ін., набути досвіду шляхом гри: вона намагається допомогти навчити через досвід і почуття. Іноді діти можуть розігрувати власні ситуації, у яких вони побували. Також набагато легше засвоювати та закріплювати матеріал саме в процесі гри [62].

«Кластери»

Кластер у перекладі з англійської мови (cluster) означає гроно, кисть. Кластер – це спосіб, що допомагає вільно і відкрито висловлювати власну думку з приводу будь-якої теми. Це нелінійна форма мислення.

Алгоритм роботи з методом «кластер».

1. Написати ключове слово чи речення у центрі аркуша.
2. Починати записувати слова та речення, які спадають на думку у зв'язку з цією темою.
3. У міру того, як приходять ідеї, починати встановлювати зв'язки.
4. Виписати стільки ідей, скільки спаде на думку, у відведений для цього час.

Розбивка на кластери – гнучка структура, може здійснюватися як у групі, і індивідуально, залежно від мети заняття. Наприклад: лижі, санчата, свято, Дід Мороз, зима, сніговик, подарунки, ялинка та ін. [79].

В умова інноваційного середовища закладу дошкільної освіти цей метод можна використовувати наступним чином. На дошці вивішується картинка із зображенням ключового слова та пропонується дітям назвати слова, що стосуються цього слова. Цей метод можна використовувати як у групі, так і індивідуально з кожною дитиною, якій пропонується кілька картинок і знайти зв'язок між ними [85].

«Синквейн»

Синквейн, у перекладі з французької – «5 рядків». Синквейн – білий (нерифмований) вірш, що допомагає синтезувати інформацію.

1 рядок. Тема одним словом (зазвичай іменник).

2 рядок. Опис теми у двох словах (два прикметники).

3 рядок. Опис дії в рамках цієї теми (три дієслова або дієприслівники).

4 рядок. Ставлення до теми, почуття, емоції (фраза з чотирьох слів).

5 рядок. Повторення суті теми одним словом (синонім теми).

Наприклад: Мама. Добра, кохана Дбає, любить, годує. Я люблю свою маму! Доброта.

У закладі дошкільної освіти цей метод можна використовувати таким чином.

1 рядок. Предмет чи явище одним словом.

2 рядок. Описати який цей предмет.

3 рядок. Події даного предмета.

4 рядок. Чи подобається цей предмет і чому?

5 рядок. Як можна назвати цей предмет по-іншому?

Мікрофон – інтерактивний метод роботи, під час якого діти разом із вихователем утворюють коло і, передаючи одне одному імітований чи іграшковий мікрофон, висловлюють свої думки на задану тему. Наприклад, дитина бере мікрофон, розповідає у кількох реченнях про себе, та передає

мікрофон іншій дитині. Усі висловлювання дітей приймаються, схвалюються, проте не обговорюються.

Дебати – метод роботи, під час якого діти стоять у колі, висловлюють свої думки на задану тему, передаючи мікрофон одне одному, але висловлювання обговорюються: діти ставлять одне одному питання, відповідають ними, шукаючи спосіб вирішення проблеми. (Наприклад, у Сергія поганий настрій, тому діти пропонують способи, як покращити настрій або усунути проблему, яка вплинула на настрій хлопчика) [85, с.207].

«Удвох» – метод роботи, під час якого діти утворюють робочі пари та виконують запропоноване завдання, наприклад, по черзі описують картину.

Ланцюжок – інтерактивний метод, під час якого діти обговорюють завдання та вносять свої пропозиції в імітований ланцюжок. Наприклад, становлять казку по таблиці, у якій представлено хід майбутньої казки у малюнках чи умовних позначеннях.

Інший варіант використання даного методу: перша дитина називає об'єкт, друга – його властивість, третя – об'єкт з тими ж властивостями. Наприклад, морква – морква солодка – солодким буває цукор – цукор білий – білим буває сніг... та ін. [85, с. 208].

Снігова куля – інтерактивний метод, під час якого діти об'єднуються у малі групи та обговорюють проблемне питання або виконують загальне завдання, домовившись про чітку послідовність дій кожного члена групи. Наприклад, будують будинок, де заздалегідь домовляються про черговість дій кожного члена команди та про колір, з яким працюватиме та чи інша дитина.

Синтез думок – інтерактивний метод, під час якого діти об'єднуються у малі групи, виконуючи певне завдання, наприклад, малюнок на аркуші паперу. Після попереднього малюнку, виконаного першою групою, малюнок передається до іншої групи, учасники якої допрацьовують виконане завдання. По завершенні роботи складають загальну розповідь про те, що домалювали і чому.

Коло ідей – інтерактивний метод навчання, коли кожна дитина або кожна група виконують одне завдання, наприклад, складають казку по-новому, обговорюють її, потім вносять пропозиції або ідеї (наприклад, як можна закінчити казку, щоб Колобок залишився живим; як допомогти Колобку обхитрити лисичку та ін.) [70, с. 4].

Загальний проєкт – спосіб роботи, під час якого діти об'єднуються у кілька груп (3-4). Групи отримують різні завдання, кожне з яких спрямоване на вирішення певного аспекту однієї проблеми, наприклад, намалювати свої улюблені зимові розваги та розповісти про них. Кожна група представляє свій «проєкт» – колективну роботу «Зимові розваги» та спільно обговорюють його [57].

Асоціативна квітка – метод роботи, під час якого діти об'єднуються у кілька груп для вирішення загального завдання: на дошці закріплюється «середина» квітки із зображенням певного поняття, наприклад, «іграшки», «квіти», «фрукти», «тварини». Кожна група підбирає слова-асоціації чи картинки-асоціації, які вклеюють навколо цього поняття. Перемагає команда, яка створить найбільшу квітку (з найбільшою кількістю підібраних картинок-асоціацій чи слів-асоціацій).

«Дерево рішень» – метод роботи, який включає кілька етапів: Вибір проблеми, що не має однозначного рішення, наприклад, «Що потрібно дереву для щастя?». Розгляд схеми, в якій прямокутник – це «стовбур» (який позначає цю проблему), прямі лінії – «гілки» (шляхи її вирішення), а кружечки – «листочки» (вирішення проблеми). Вирішення проблеми: діти підгрупами домовляються, обговорюють і малюють, наприклад, метелика, пташку тощо, розміщуючи їх на «дереві рішень» та пояснюють свій вибір [51].

Метод багатоканальної діяльності – метод роботи з дітьми, в ході якого обов'язково використовуються різні аналізатори: зір, слух, дотик, смак, нюх. Наприклад, під час розгляду картини доцільно використовувати таку послідовність: виділення об'єктів, зображених на картині; представлення об'єктів через сприйняття різними аналізаторами. Після розгляду всіх об'єктів,

зображених на картині, варто поставити дітям творчі завдання: «прослухати» звуки картини через «навушники»; вести віртуальні діалоги від імені зображених персонажів; відчувати «аромат» кольорів, зображених на картині; «вийти за межі зображеного»; подумки торкнутися картини, визначити, якою є її поверхня (тепла, холодна), яка погода (вітряна, дощова, сонячна, спекотна, морозна) тощо. Наприклад, при розгляді картини «Прогулянка лісом» (Додаток А) варто поставити такі питання:

- Як ви вважаєте, про що говорять мама й тато?
- Розгляньте кору дерев, яка вона?
- Послухайте звуки, як шелестить листя, цвіркотить сорока та ін.

Вікторина – метод-пізнавальна гра, яка складається з мовних завдань та відповідей на теми з різних галузей знань. Вона розширює загально-пізнавальний та мовленнєвий розвиток дітей. Питання відбираються з урахуванням віку, програмних вимог та рівня знань дітей.

Бесіда-діалог – метод, спрямований на співучасть дітей з тим, хто виступає. У ході заняття з подачі знань, закріплення матеріалу вихователь ставить питання, що супроводжують, до дітей, з метою перевірки розуміння ними поданої інформації.

Моделювання проблемних ситуацій – метод взаємодії дорослого та дітей для вирішення поставленої проблеми. Ситуація моделюється вихователем спеціально.

«Що? Де? Коли?» – активний метод, під час використання якого переважає співпраця, творче вирішення проблем, взаємний обмін думками, власними знаннями та вміннями тощо.

«За та проти» («обери позицію») – метод роботи з дітьми, під час якого дітям пропонується вирішити проблему з обох сторін: за та проти. Наприклад, ставиться завдання розповісти, чому подобається зима (аргумент – «за») і чому не подобається зима (аргумент – «проти»).

Передбачення – метод роботи з дітьми, під час якого пропонується «передбачити» можливі варіанти вирішення проблеми. Наприклад,

запропонувати дітям назвати всі осінні місяці, розповісти про те, що вони очікують від кожного місяця. Пізніше уявити себе на місці одного з місяців і розповісти про свої пророцтва: «Я перший місяць осені – вересень. Я дуже теплий місяць. Мене люблять усі діти, бо починають ходити до школи...». Наступна дитина продовжує розповідати про цей місяць (робота в парах).

Подібним до цього методу є варіант «*А що було б, якби...?*» – метод роботи, під час якого пропонується дітям подумати і висловити свої припущення, наприклад: «А що було б, якби зникли всі дерева на Землі?», «А що було б, якби хижі тварини у казках стали вегетаріанцями?» та ін. [56, с. 217].

«*Показуха*» – інтерактивний метод, під час якого пропонується дітям поділитися на команди, кожна з яких загадує слово і, використовуючи невербальні методи (жести, міміку), представляє це слово іншій команді, яка має його відгадати.

Уявна картина – метод роботи, в ході якого пропонується дітям стати в коло і кожній дитині по черзі описувати уявну картину (першій дитині дають чистий аркуш паперу з ніби намальованою картиною, потім він передає аркуш із уявною картиною іншому учаснику гри, і той продовжує уявний опис).

«*Що можна робити ...?*» – інтерактивний метод роботи, під час якого діти вчаться усвідомлювати поліфункціональні властивості предметів. Наприклад: Уявіть, як ще можна використовувати олівець? (як указку, диригентську паличку, термометр, жезл тощо).

Перевтілення – інтерактивні методи навчання, коли пропонується дітям поділитися на команди та уявити себе на місці якогось предмета (книги, ручки, столи, ляльки тощо) та презентувати себе з погляду обраної ролі.

Казка навпаки – метод роботи, під час якого пропонується дітям поділитися на дві команди та скласти свою казку по-іншому, замінюючи основні поняття на протилежні. Кожна команда отримує завдання: складає свою казку і відгадує казку іншої команди, складеної інакше. Приклад: «Жили собі дід та баба. І був у них собака Жук. І приніс їм Жук кісточку, не просту, а

цукрову. Баба варила її, варила і не зварила. Дід варив-варив і не зварив. Кішка стрибнула, казанок перевернула, кісточку забрала та понесла. Дід сміється, баба сміється, і Жук весело гавкає: «Принесу я вам ще кісточку, але не цукрову, а просту, щоб швидко зварилася».

Колаж – інтерактивний метод роботи, в ході якого пропонується дітям поділитися на дві команди та домалювати на аркуші паперу свою картину (наприклад, фігуру неправильної форми) усіма підручними матеріалами та розповісти про неї 2-3 пропозиції [43].

Реклама – метод роботи, під час якого дітям пропонується поділитися на дві команди, кожна з яких вибирає будь-який предмет і намагається назвати всі його позитивні якості та функції, які допоможуть привернути увагу інших.

Крім вищезгаданих інтерактивних методів навчання дітей дошкільного віку у практиці роботи активно використовуються такі: творчі завдання, робота в малих групах, навчальні ігри (рольові та ділові, ігри-імітації, ігри-змагання (старший дошкільний вік), інтелектуальні розминки, робота з наочними відео- та аудіо-матеріалами, тематичні діалоги, аналіз життєвих ситуацій тощо.

Таким чином, інтерактивне навчання на заняттях (у тому числі й інтегрованих) відбувається: у парах (2 дитини), у мікрогрупах (3-4 дитини), у малих групах (5-6 дітей) разом із вихователем.

При оцінюванні висловлювань дітей не варто вживати слово «правильно», а використання на зразок: «цікаво», «незвичайно», «добре», «чудово», «оригінально», що стимулює дітей до подальших висловлювань.

Як засвідчує аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, інтерактивні методи навчання поки що недостатньо використовуються в роботі закладів дошкільної освіти. Серед основних причин вкажемо наступні:

1) звичка багатьох вихователів використовувати у роботі пояснювально-ілюстративні, монологічні методи, виявляти конформізм, беззаперечно підкорятися вимогам та принципам інших;

2) недовіру педагогів до інноваційних діалогових методів, побоювання їх;

3) дефіцит досвіду їх ефективного застосування, активного самовизначення, прийняття відповідальних рішень, надання переваги комусь (чомуś);

4) побоювання виглядати в очах інших «білою вороною», смішною, безпорадною, невмілою;

5) занижена самооцінка, надмірна тривожність освітян;

6) схильність до надмірної критики;

7) невміння до гнучкого перевтілення, пристосування до нових умов та вимог;

8) несформованість педагогічної рефлексії, здатності об'єктивно оцінювати себе, співвідносити свої можливості, бажання з вимогами часу [41].

Необхідність впровадження в освітній процес інтерактивних методів очевидна, оскільки: сьогодні, як ніколи раніше, підвищуються вимоги щодо оновлення дошкільної освіти вихованців; відбувається диференціація та індивідуалізація освіти дітей дошкільного віку; змінюються вимоги до якості дошкільної освіти, її оцінка не лише за рівнем знаної підготовленості, а й елементарної життєвої компетенції випускників ЗДО, їх здатності застосовувати знання у своєму житті, постійно їх оновлювати та збагачувати.

Отже, саме інтерактивне навчання розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу, забезпечує вирішення низки виховних завдань, оскільки вчить роботі у команді, тобто, у співтоваристві (спільному суспільстві – разом), взаєморозумінні, вмінні аргументовано відстоювати свою точку зору, спостережливості, а також розвиває творчі здібності та фантазію.

Висновки до першого розділу

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив актуальність проблеми методики ознайомлення дітей дошкільного віку з соціальним довкіллям. Психологічними дослідженнями доведено, що вихідними у формуванні соціальних емоцій у дітей є активні форми взаємодії з оточуючими, які

спрямовані на взаємодопомогу, на реалізацію потреб свого товариша. На основі такого роду взаємодії з оточуючими, форми якого санкціонуються суспільством, у дитини виробляється внутрішнє емоційне ставлення до людей, зароджуються емпатійні переживання, які відіграють значну роль у розвитку просоціальних мотивів поведінки й перетворенні у власні, внутрішні мотиви.

У магістерській роботі проаналізовано тезаурус таких понять, як «соціальна дійсність», «соціальне довкілля». Соціальна дійсність – конкретні події, факти, взаємини, що характеризують поточний тимчасовий період функціонування людського суспільства. Соціальне довкілля – це система взаємовідносин, яка склалась у певному соціумі, суспільстві, яка включає саме суспільство, людей, певну спільноту, самостійно створену людьми відповідно до певних законів і норм спілкування, яка включає суспільні матеріальні й духовні умови життєдіяльності особистості.

Інтерактивне навчання дітей дошкільного віку – це специфічна форма організації освітньої діяльності, метою якої є забезпечення комфортних умов для взаємодії, за яких кожна дитина відчуває свої успіхи та, виконуючи певну інтелектуальну роботу, досягає високої продуктивності. Інтерактивні методи навчання забезпечують таке навчання, яке дає можливість дітям на занятті в парах, мікрогрупах або малих групах опрацювати навчальний матеріал, розмовляючи, сперечаючи та обговорюючи різні точки зору.

У магістерській роботі виокремлено й охарактеризовано наступні інтерактивні методи навчання дітей дошкільного віку: знайомство, мозковий штурм, кластери, синквейн, мікрофон, снігова куля, асоціативна квітка, коло ідей, бесіди-передбачення, перевтілення, казка навпаки, велике коло, дебати, ланцюжок, моделювання проблемних ситуацій, обері позицію, уявна картина та ін. Саме інтерактивне навчання розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу, забезпечує вирішення низки виховних завдань, що полягає у вмінні аргументовано відстоювати свою точку зору, спостережливості, а також розвиває творчі здібності та фантазію.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З СОЦІАЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Аналіз теоретичних джерел з питань соціалізації дітей дошкільного віку засвідчив актуальність та необхідність подальшого дослідження проблеми ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Таким чином, *метою констатувального експерименту* була діагностика рівнів сформованості соціальної компетентності старших дошкільників.

Реалізація мети констатувального експерименту включала поетапне виконання таких завдань:

1) проведення комплексних діагностичних процедур серед дітей старшого дошкільного віку старшого дошкільного віку групи 1 та групи 2 за трьома етапами:

I етап – виявлення сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку старшого дошкільного віку за когнітивним критерієм;

II етап – діагностика рівнів соціальної компетентності старших дошкільників за мотиваційним критерієм;

III етап – виявлення рівнів соціальної компетентності старших дошкільників за діяльнісним критерієм

2) порівняння показників сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку групи 1 та групи 2.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі КЗ «ЗДО с. Вузлове Радехівської міської ради» Львівської області Експериментом було охоплено 40 дошкільників віком 5-7 років, 10 вихователів закладів дошкільної освіти, 20 батьків. Діти групи «Сонечко» представили першу

групу, вихованці групи «Дзвіночки» – другу групу. Кількість дітей в обох групах налічувала по 20 представників.

На констатувальному етапі експерименту насамперед було визначено критерії та їх ознаки, рівневу характеристику сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Для визначення рівнів соціальної компетентності було виокремлено такі критерії:

– *когнітивний*, який передбачав обізнаність щодо елементарних соціальних норм; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних психологічних та фізіологічних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси;

– *мотиваційний*, показниками якого були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої; перевага гарного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі;

– *діяльнісний*, до показників якого віднесли: уміння обирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості соціальної компетентності: креативний (високий), частково-пошуковий (середній), формальний (низький). Охарактеризуємо їх.

До високого рівня розвитку соціальної компетентності ми віднесли дітей, які позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в

життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали високий рівень розвитку уяви і мислення; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях буття; володіли соціально прийнятими способами вираження емоцій; виявляли почуття гумору.

Середній рівень розвитку соціальної компетентності був властивий дітям старшого дошкільного віку, у яких ставлення до соціуму не було усталеним, залежало від багатьох чинників, настроїв – мінливим. Ці діти характеризувалися неадекватною самооцінкою (завищеною, рідше заниженою). Вони не виявили здатності трансформувати здобуті знання про соціальні норми у практику стосунків з однолітками і дорослими. Не завжди ці діти могли аналізувати проблемне завдання, що пояснюється середнім рівнем розвитку уяви та мислення. Викликала труднощі об'єктивна оцінка себе й оточуючих. Контроль за проявом емоцій був не стабільним.

Низький рівень соціальної компетентності характеризувався переважно негативним, іноді агресивним ставленням до соціуму, неусталеним настроєм, який діти контролювати та адекватно виражати не могли. Низький рівень розвитку уяви та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обізнаність з соціальними нормами. Самооцінка в них не була розвиненою. Ці дошкільники мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність.

До всіх критеріїв та показників було підібрано низку експериментальних завдань. Зазначимо, що, крім спеціальних опитувань, індивідуальних занять, бесід, вправ, було організовано спостереження за дітьми, як вони проявляють свій настрій, усвідомлюють і виражають емоції.

Зупинимося більш детально на характеристиці кожного з них.

Так, з метою діагностики сформованості соціальної компетентності дітей дошкільного віку за когнітивним критерієм було обрано наступні діагностичні вправи: «Який ти?», «Що ти знаєш про себе?», «Гарний чи поганий» [86].

Методика № 1. Дидактична вправа «Який ти?»

Мета: виявити вміння дітей старшого дошкільного віку об'єктивно визначати свої позитивні риси, чесноти.

Матеріал: люстерко.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині: «Подивись у люстерко. Ти собі подобаєшся? Чому? Як би ти розповів про того, хто в люстерку, чужій дорослій людині, дитині? Скажи про себе так, щоб і тому, іншому, ти теж сподобався»

Методичний коментар: зараховувалася відповідь, в якій дитина могла назвати не менше трьох своїх особистісних рис.

Критерії оцінювання:

3 бали – дитина самостійно дає розгорнуту та повну відповідь на запитання;

2 бали – дитина відповідає за допомогою дорослого, або дає самостійну відповідь, однак неповну, неточну, припускаючись помилок;

1 бал – дитина відчуває труднощі у відповіді на запитання навіть за допомогою дорослого.

Методика № 2. Дидактична вправа «Що ти знаєш про себе?»

Мета: з'ясувати наявність у дітей знань про себе.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині відповісти на низку запитань: Ти хлопчик чи дівчинка? Де більше пальців у тебе: на руках чи на ногах? Коліна знаходяться вище, ніж борода? Як ти дізнаєшся, що хочеш їсти? Назви чого в тебе багато? двоє? один? Що ти можеш зробити, щоб тебе зрозуміли?

Методичний коментар: Відповіді дітей фіксували в протоколі.

Критерії оцінювання.

За кожен правильну відповідь дитина одержувала 1 бал. Максимально можлива сума балів дорівнювала 6.

В оцінці рівня соціальної компетентності за когнітивним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити дитячої

картини світу, обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне, в першу чергу, виявити, що являє собою для дитини світ та як вона визначає своє місце в ньому.

Методика № 3. Дидактична вправа «Світ очима дитини»

Мета: виявити уявлення дітей про світ, її власне бачення світу та свого місця в ньому.

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину, яку можна б було назвати словом «світ». В процесі виконання та обговорення малюнка експериментатор виявляв розуміння того, що вкладає дитина у значення цього слова, за- пропонувавши відповіді на низку запитань: «Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?»

Методичний коментар: У протоколі відзначали, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також відповіді. Відповіді дітей та малюнки оцінювали за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнків, вибір форми малюнку та кольорів для передачі зображення.

Критерії оцінювання: кожен з перелічених параметрів оцінювався двома балами. Максимальна кількість балів, яку могла отримати дитина за виконане завдання – 6.

Отже, максимальна кількість балів, яку діти могли отримати за результатами трьох методик – 15 балів.

Критерії оцінювання:

12-15 балів – креативний (високий) рівень розвитку соціальної компетентності за когнітивним критерієм;

8-11 балів – частково-пошуковий (середній) рівень розвитку соціальної компетентності за когнітивним критерієм;

До 7 балів – формальний (низький) рівень розвитку соціальної компетентності за когнітивним критерієм.

Сукупні результати діагностики соціальної компетентності старших дошкільників за когнітивним критерієм представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнені результати рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за когнітивним критерієм (у %)

Когнітивний критерій			
Групи дітей дошкільного віку	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-пошуковий(середній)	Формальний (низький)
Група 1 («Сонечко»)	20	35	45
Група 2 («Дзвіночки»)	15	30	55
Узагальнений показник	17,5	32,5	50

Дані діагностики сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку свідчать про перевагу формального (низького рівня) у дітей старшого дошкільного віку групи 1 «Сонечко» (45 %) та групи 2 «Дзвіночки» (55 %). Частково-пошуковий (середній) рівень у загальному результаті виявили 32,5 % опитаних, креативний –17,5% дітей старшого дошкільного віку.

Наступною була серія завдань, спрямованих на діагностику сформованості соціальної компетентності дітей дошкільного віку за мотиваційним критерієм. До цієї серії ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших. Методиками на цьому етапі слугували дидактичні вправи «Гарний чи поганий», «Сходинки», «Друзі, товариші, чужі».

Методика № 1. Дидактична вправа «Гарний чи поганий»

Мета: виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині продовжити речення: «Я гарний, тому що в мене... Я поганий, тому що...»

Методичний коментар: Якщо дитині важко було виконати завдання, експериментатор спочатку пропонував оцінити іншу людину, наводив приклади про себе: «Які люди тобі подобаються, чому? Чому інші люди не приємні для тебе?». Дитина мала назвати не менше трьох позитивних та негативних якостей».

Критерії оцінювання:

3 бали – дитина самостійно дає розгорнуту та повну відповідь на запитання;

2 бали – дитина відповідає за допомогою дорослого, або дає самостійну відповідь, однак неповну, неточну, припускаючись помилок;

1 бал – дитина відчуває труднощі у відповіді на запитання навіть за допомогою дорослого.

Методика № 2. Дидактична вправа «Сходинок»

Мета: з'ясувати рівень розвитку самооцінки дітей старшого дошкільного віку.

Матеріал: дидактичне полотно із зображенням сходинок

Інструкція до виконання: «Можливо, ти бачив, як спортсмени-переможці піднімаються на сходинок? Хто переміг, стає на вищу сходинок, а той, хто показав гірший результат, стає на нижчу. У нас тут теж є сходинок. Діти, які мають дуже гарні показники, можуть стати на верхню сходинок і навпаки. На яку б сходинок ти себе поставив? На верхню? На нижню? Чому?»

Методичний коментар: При виконанні дітьми цього завдання звертали увагу на адекватність самооцінки дітей старшого дошкільного віку за запропонованими критеріями: здоров'я, слухняність, розумність, доброта, чемність, вміння дружити. Щоб оцінка вийшла більш об'єктивною, здобуті результати порівнювали з результатами анкетування педагогів і батьків.

Критерії оцінювання: наявність кожного з критеріїв оцінювався в 1 бал, ще одним балом оцінювалась наявність адекватної самооцінки. Максимальна кількість балів – 8.

Методика № 3. Дидактична вправа «Друзі, товариші, чужі»

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками

Матеріал: схема розташування дітей групи в навчальній зоні, кружечки червоного, рожевого та зеленого кольору.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей:

«Перед тобою лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля тих дітей, яких ти дуже любиш, рожеві для тих, хто тобі подобається; зелені – тим, з ким би ти не хотів дружити. А як ти гадаєш, чи є діти, які б тобі поклали зелений кружечок? А вихователі та батьки який би кружечок тобі дали? Чому ти так вважаєш?»

Методичний коментар: Педагог спочатку обговорював з дитиною відповідність певного кольору тій чи іншій оцінці.

Критерії оцінювання:

3 бали – дитина самостійно дає розгорнуту та повну відповідь на запитання;

2 бали – дитина відповідає за допомогою дорослого, або дає самостійну відповідь, однак неповну, неточну, припускаючись помилок;

1 бал – дитина відчуває труднощі у відповіді на запитання навіть за допомогою дорослого.

Максимальна кількість балів, яку діти могли отримати за результатами трьох методик оцінювання мотиваційного критерію – $6+8+6=20$ балів.

Критерії оцінювання:

16-20 балів – креативний (високий) рівень розвитку соціальної компетентності за мотиваційним критерієм;

10-15 балів – частково-пошуковий (середній) рівень розвитку соціальної компетентності за мотиваційним критерієм;

До 9 балів – формальний (низький) рівень розвитку соціальної компетентності за мотиваційним критерієм.

Одержані результати діагностики мотиваційного критерію сформованості соціальної компетентності представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Узагальнені результати рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за мотиваційним критерієм

Мотиваційний критерій			
Групи дітей дошкільного віку	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-пошуковий(середній)	Формальний (низький)
Група 1 («Сонечко»)	30	50	20
Група 2 («Дзвіночки»)	25	45	30
Узагальнений показник	27,5	47,5	25

За результатами діагностики сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку можемо зробити висновок, що діти кращі результати, ніж за діагностикою когнітивного критерію. Зокрема, показники креативного рівня було виявлено у 27,5 % дітей старшого дошкільного віку, частково-продуктивного – у 47,5 % дітей, натомість 25 % опитаних опинилися на формальному (низькому) рівні.

Наступною серією завдань були дидактичні вправи, спрямовані на діагностику сформованості соціальної компетентності дітей дошкільного віку за діяльнісним критерієм. До цієї серії ми включили завдання, спрямовані на виявлення здатності дітей старшого дошкільного віку аналізувати ситуацію, передбачати можливі варіанти розгортання подій; з'ясовувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявляти вміння адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками. Методиками на цьому етапі слугували ситуація вибору з використанням картинок, дидактична вправа «Доручення», дидактична гра «Як сказати по-іншому?»

Методика № 1. Ситуація вибору з використанням картинок

Мета: виявити здатність дітей старшого дошкільного віку аналізувати ситуацію, передбачати можливі варіанти розгортання подій

Матеріал: сюжетні картинки із зображенням складних ситуацій (розбито вазу; порвано штани; забруднив одяг).

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей:

«Подивись уважно на цю картинку. Що тут намальовано? Визнач, якою буде реакція мами? Що вона скаже, коли побачить, що донька розбила її улюблену вазу?»

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор пропонував варіанти відповідей сам, пропонуючи зробити вибір із запропонованих варіантів. Відповіді дітей фіксували в протоколі.

Критерії оцінювання:

3 бали – дитина самостійно дає розгорнуту та повну відповідь на запитання;

2 бали – дитина відповідає за допомогою дорослого, або дає самостійну відповідь, однак неповну, неточну, припускаючись помилок;

1 бал – дитина відчуває труднощі у відповіді на запитання навіть за допомогою дорослого.

Методика № 2. Дидактична вправа «Доручення»

Мета: з'ясувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявити вміння дітей шести – семи років адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками.

Матеріал: картки зі схематичним зображенням різних доручень (сходити в іншу групу і запросити на виставу; організувати рухливу гру, полити квіти, зібрати іграшки на прогулянку).

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині обрати будь-яку картку, розглянути, що на ній зображено. Потім звертався до дітей з проханням: «Виконай те, що зображено на картці: запроси малюків на виставу («дітей пограти»), «полий квіти», «збери іграшки на прогулянку»).

Методичний коментар: Методика проводилась у формі спостереження, під час якого звертали увагу на такі аспекти: як дитина зрозуміла доручення; які доручення діти виконують більш охоче: чи то суто механічні (полити квіти, зібрати іграшки), чи доручення, що вимагають прояву певних організаторських та комунікативних умінь; обираючи доручення дитина орієнтується на дорослого чи робить це самостійно. Всі дані відзначили в протоколі.

Максимальна кількість балів за означеними критеріями – 6.

Методика № 3. Дидактична гра «Як сказати по-іншому?»

Мета: виявити здатність дошкільнят до творчого використання мовленнєвих кліше в різних ситуаціях буття.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Зараз я тобі розповім декілька історій, що трапилися з іншими хлопчиками та дівчатками. Послухай про те, що з ними трапилось, та уяви, що ця історія про тебе. Щоб ти сказав?» Після прослуханої відповіді вихователь запитував дитину: «А хочеш я тобі скажу, що відповів хлопчик у цій ситуації?»

Методичний коментар: Експериментатор нагадував дітям, що відповіді можна по – різному: сердито, смішно, весело, жартуючи.

Критерії оцінювання:

3 бали – дитина самостійно дає розгорнуту та повну відповідь на запитання;

2 бали – дитина відповідає за допомогою дорослого, або дає самостійну відповідь, однак неповну, неточну, припускаючись помилок;

1 бал – дитина відчуває труднощі у відповіді на запитання навіть за допомогою дорослого.

Максимальна кількість балів, яку діти могли отримати за результатами трьох методик оцінювання діяльнісного критерію – $3+6+3=12$ балів.

Критерії оцінювання:

10-12 балів – креативний (високий) рівень розвитку соціальної компетентності за діяльним критерієм;

7-9 балів – частково-пошуковий (середній) рівень розвитку соціальної компетентності за діяльнісним критерієм;

До 6 балів – формальний (низький) рівень розвитку соціальної компетентності за діяльнісним критерієм.

Узагальнені результати сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за показниками третього критерію представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Узагальнені результати рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за діяльнісним критерієм

Діяльнісний критерій			
Групи дітей дошкільного віку	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-пошуковий(середній)	Формальний (низький)
Група 1 («Сонечко»)	20	35	45
Група 2 («Дзвіночки»)	15	25	60
Узагальнений показник	17,5	30	52,5

Результати сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за діяльнісним критерієм засвідчують перевагу низького рівня – 45 % у представників групи 1 «Сонечко» та 60 % – групи «Дзвіночки». Показники частково-пошукового (низького) рівня продемонстрували 35 % дітей старшого дошкільного віку групи 1 та 25 % – групи 2. Відтак, показники креативного (високого) рівня становлять 20 % дітей групи 1 та 20% – групи 2.

Критерії сформованості соціальної компетентності дітей дошкільного віку за сукупністю трьох компонентів (когнітивного, мотиваційного та діяльнісного) обраховувались за допомогою суми балів: $15+20+12 = 47$ балів.

Відповідно до цього було обрано такі рівні сформованості соціальної компетентності:

39-47 балів – креативний (високий) рівень розвитку соціальної компетентності;

30-38 балів – частково-пошуковий (середній) рівень розвитку соціальної компетентності;

До 29 балів – формальний (низький) рівень розвитку соціальної компетентності.

Середні показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку групи 1 «Сонечко» та групи «Дзвіночки» за когнітивним, мотиваційним та діяльнісним критеріями відображено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Сформованість соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за когнітивним, мотиваційним та діяльнісним критеріями

Групи дітей дошкільного віку	Рівні		
	Креативний (високий)	Частково-пошуковий(середній)	Формальний (низький)
Група 1 («Сонечко»)	23,5	40	36,5
Група 2 («Дзвіночки»)	21,5	33,5	45
Узагальнений показник	22,5	36,75	40,75

Як бачимо з даних таблиці, діти старшого дошкільного віку групи 1 «Дзвіночки» виявили дещо нижчий рівень сформованості соціальної компетентності порівняно з дітьми групи 2 «Дзвіночки». Зокрема, креативний (високий) рівень опитаних групи 2 переважає на 2 %, частково-пошуковий (середній) рівень – на 6,5 %. Натомість формальний (низький) рівень дітей старшого дошкільного віку групи 2 на 8,5% переважає показники опитаних групи 1 (рис. 2.1).

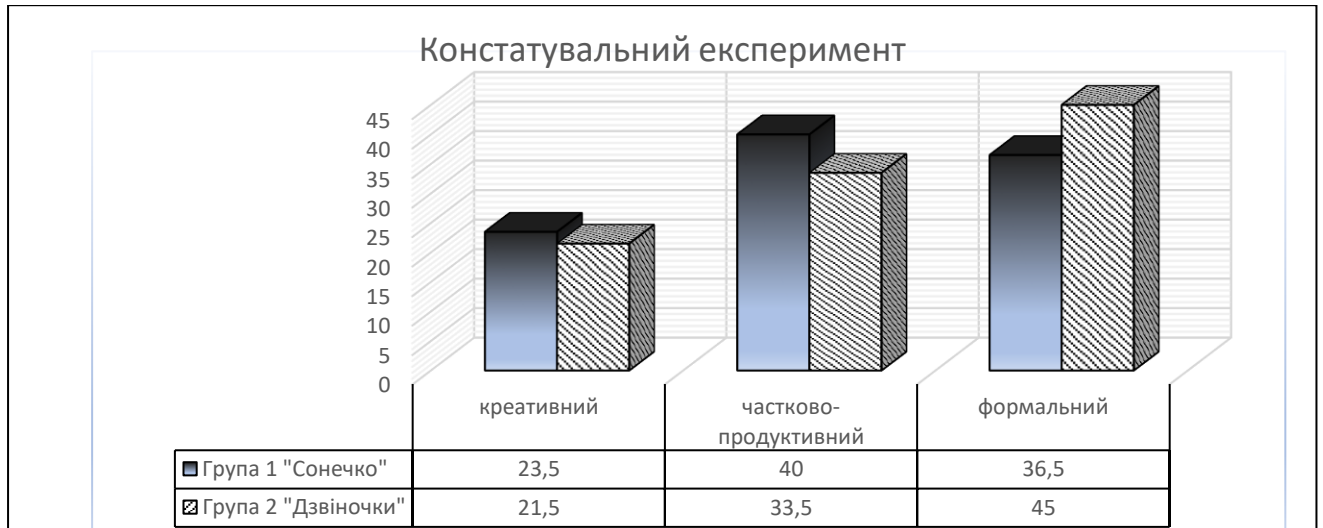


Рис. 2.1. Результати констатувального експерименту

За результатами констатувального експерименту, у дітей старшого дошкільного віку констатовано перевагу формального (низького) рівня сформованості соціальної компетентності – 40,75 %, частково-продуктивного (середнього рівня) – у 36,75 % дошкільників, креативного (високого) – 22,5 % опитаних.

Проведений нами констатувальний експеримент дав змогу встановити низькі показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Виникає необхідність в розробці методики, що сприяла б ефективному ознайомленню дошкільників з соціальним довкіллям.

2.2. Методика ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних методів

Метою формувального експерименту було: розробка моделі та впровадження на її основі методики ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій. Виходячи з того, що формування в дітей соціально-комунікативної компетентності орієнтовано на гуманізацію життєвих стосунків, ствердження особистісної

гідності дитини носить цілісний характер, було використано системний підхід до організації виховної роботи.

Оскільки в процесі формувального експерименту діти старшого дошкільного віку групи «Дзвіночки» продемонстрували дещо нижчі результати порівняно з дітьми іншої групи, саме цю групу ми взяли в якості експериментальної. Натомість представники групи «Сонечко» продовжували працювати за традиційною методикою та участі у формувальному експерименті не брали.

У процесі експериментального навчання необхідно було довести, що ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям відбуватиметься успішно за таких умов: наявності позитивного емоційного сприйняття соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Нами було розроблено модель ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям, у якій ми прагнули встановити залежності між метою, домінуючим видом діяльності та засобами формування в дітей соціальної компетентності, навчання способів позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації, показ способів дій, розвиток допитливості. З огляду на основні компоненти було визначено п'ять ключових блоків: цільовий, теоретико-методологічний; організаційно-діяльнісний, результативний.

Цільовий блок включав мету (формування високого рівня соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку) та завдання (формування позитивного емоційного сприйняття соціального довкілля; поглиблення знань щодо елементарних соціальних норм; розвиток вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; аналізувати ситуації та знаходити шляхи розв'язання проблемних завдань; удосконалення навичок соціалізації).

Теоретико-методологічний блок передбачав наукові підходи (системний, діяльнісний, компетентнісний та інтегративний).

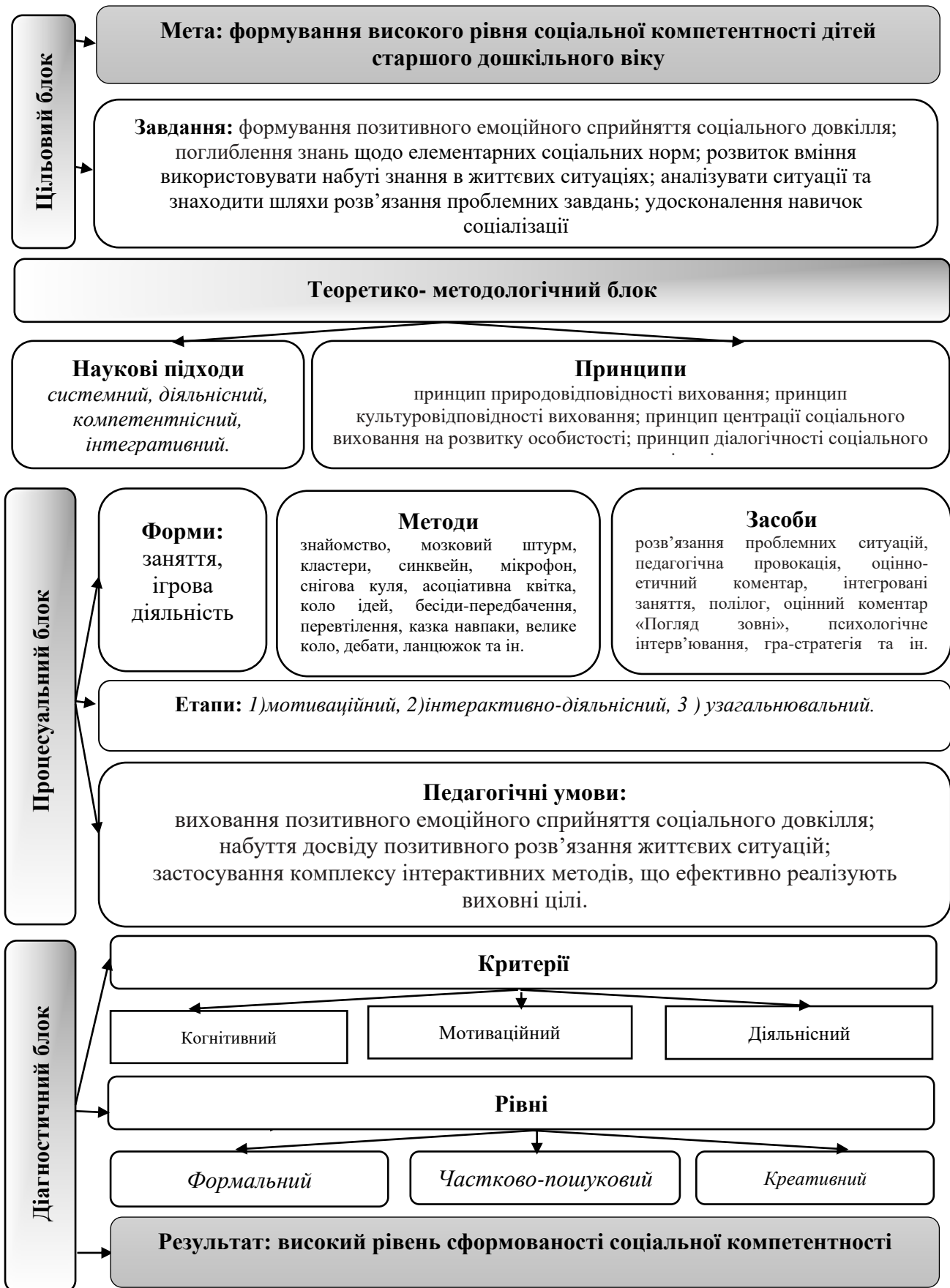


Рис. 3.1. Модель ознайомлення старших дошкільників з соціальним довкіллям

Така різноманітність означених підходів не характеризує методологічну невизначеність, а лише підкреслює складність та багатоаспектність різних конструктів процесу соціального розвитку дошкільників. У ракурсі нашого дослідження процес соціального розвитку особистості розглядається, з одного боку, як результат цілеспрямованого виховання, а з іншого, – як процес активно творчого пристосування власного досвіду до соціального середовища.

Виходячи з того, що в межах експериментальної роботи досліджувалися зміни рівнів розвитку оптимізму та самодостатності в дітей, які належали до різних соціальних груп, ми вважали за необхідне при організації роботи враховувати принципи соціального виховання, а саме: принцип природовідповідності виховання; принцип культуровідповідності виховання; принцип центрації соціального виховання на розвитку особистості; принцип діалогічності соціального виховання; принцип колективності соціального виховання.

Зупинимося на характеристиці зазначених принципів. Сучасне трактування принципу природовідповідності виховання передбачає, що воно має базуватися на науковому розумінні взаємозв'язку природних та соціальних процесів, узгоджуватися з загальними законами розвитку природи та людини, виховати її відповідно до статевої приналежності та віку, формувати в неї відповідальність за власний розвиток. Відповідно до принципу природодоцільності виховання має прагнути, щоб дитина мала відчуття співпричетності до природи та соціуму як її частини, усвідомлювала саму себе як суб'єкт світу [75, с. 25].

Принцип культуровідповідності виховання у сучасному трактуванні передбачає, що воно повинно спиратися на загальнолюдські цінності культури та будуватися у відповідності з цінностями і нормами тих чи інших національних культур та специфічними особливостями. Тобто, виховання має допомагати дитині «вписатися» до мінливих реалій життя, знайти способи самореалізації та самоствердження, адекватні цим реаліям.

Стратегія і тактика соціального виховання передбачають допомогу дітям у становленні, збагаченні та вдосконаленні їх людської сутності, у створенні умов для розвитку особистості. Саме в цьому полягає принцип центрації соціального виховання на розвитку особистості. Необхідність розв'язання соціокультурних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого соціального розвитку, тобто оволодіння способами взаємодії з людьми, формування і корекцію необхідних для цього вмінь, а також культури соціальної поведінки. Необхідність розв'язання соціально-психологічних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого особистісного розвитку людини, а саме: розвиток рефлексії та саморегуляції, допомога в усвідомленні себе, в самовизначенні, самореалізації, самоствердженні. Можливості та успішність ефективної реалізації принципу центрації соціального виховання на розвиток особистості залежать від того, чи став пріоритет особистості цінністю для вихователів та вихованців [62].

Тенденція розглядання виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу, характерна для педагогічної теорії останніх десятиліть, а також поступове розповсюдження такого підходу у педагогічній практиці обумовлюють необхідність застосувати принцип діалогічності соціального виховання. Цей принцип передбачає, що духовно-ціннісна орієнтація дітей та їхній розвиток здійснюються у процесі такої взаємодії педагогів та вихованців, змістом якого є обмін цінностями (інтелектуальними, емоційними, моральними, експресивними, соціальними). Діалогічність соціального виховання реалізується в обміні між педагогами та вихованцями; цінностями, властивими суб'єктам соціального виховання, індивідуальними цінностями. Діалогічність соціального виховання передбачає, що в побуті та життєдіяльності виховної організації поряд з обміном відбувається продукування цінностей, від яких залежать поле інтелектуально – морального напруження колективу та характер міжособистісних стосунків [63, с. 308].

Соціалізація дітей відбувається переважно у взаємодії з групами однолітків, старших. Соціальне виховання, здійснюючись у колективах різного

типу, надає дитині досвід життя у суспільстві, досвід взаємодії з оточуючими, може створювати умови для позитивно спрямованих самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження, а також для набуття досвіду адаптації та уособлення в суспільстві. Виходячи з цього, ми вважали за необхідне враховувати в роботі *принцип колективності соціального виховання*. Колектив – це формалізована соціально-психологічна контактна група людей, що функціонує в рамках тієї чи іншої організації. У процесі функціонування колективу виокремлюють три види норм та цінностей: перший – індивідуальні норми та цінності; другий – норми та цінності, специфічні для суспільства, соціальних, вікових груп, третій – індивідуальні норми і цінності, носіями яких є діти, що входять у колектив. Життєдіяльність колективу можна розглядати як процес програвання його членами певної соціальної ролі у соціальному та психологічному аспектах. Соціальний аспект містить у собі ті рольові очікування, що диктуються життєдіяльністю колективу і недотримання яких призводить до соціальних наслідків (негативних санкцій). Психологічний аспект – це суб'єктивна трактовка членом колективу своєї ролі, яка може не співпадати з соціальними очікуваннями.

Життєдіяльність колективу, будучи процесом програвання соціальної ролі його членами, стає базою накопичення ними соціального досвіду, ареною самоорганізації та самоствердження, тобто створює можливості для розвитку людини. У колективі дитина знаходить умови для виявлення кращих рис власної особистості [64].

Для активного засвоєння дітьми дошкільного віку цінностей, соціальних норм і правил у єдності когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів у їх життєдіяльності, необхідно направляти виховну роботу таким чином, щоб дитина відчувала себе впевненою, захищеною, щасливою, переконаною у тому, що її люблять, задовольняють її когнітивні потреби. Цілісність в осмисленні понять соціальної дійсності досягається завдяки широкому використанню літератури, музично-образотворчого матеріалу, а також власного творчого перетворення навколишньої дійсності.

Враховуючи особливості віку, у процесі формувального експерименту ми визначали тематику дня і зміст роботи відповідно до загальної теми тижня.

Для повноти розкриття змісту обраної теми ми створювали упродовж дня морально-етичні ситуації як перспективні умови для виникнення емоційно-ціннісного переживання дійсності. Значне місце в цьому контексті займала спільна діяльність дорослого і дитини щодо закріплення понять у різних формах. Крім того, створювалися умови для власної самостійної діяльності дітей. Заняття проводилися у формі захоплюючих і пізнавальних ігор, тому що ігровий метод навчання сприяє створенню зацікавленої, невимушеної, психологічно адекватної атмосфери відповідно до вікових особливостей дитини. Зміст навчання виводив дитину за межі її безпосереднього особистісного досвіду в сферу людського досвіду, і, тим самим, давав дитині нову форму життя в суспільстві – взаємодію з узагальненими, загальнолюдськими знаннями. Дитині пропонувалося подумки стати учасником подій, дати оцінку вчинкам героїв, запропонувати і обґрунтувати свій варіант поведінки.

Ставлення до соціальної дійсності – своєрідна проекція цінностей, притаманних суспільству на певному етапі культурного розвитку. Процес становлення та розвитку людських потреб і ставлень обумовлений емоційними переживаннями, що базується на наявному фонді потреб, мотивів і ціннісного ставлення. Досвід емоційно-ціннісного ставлення включає емоційні переживання, що відповідають потребам і системі цінностей певного суспільства, і відрізняються якісними характеристиками, динамічністю й об'єктами, на які спрямовані [63].

Отже, у ставленні емоційний компонент є провідним. Тому особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань, виявляються у поведінці, діях і переживаннях суб'єктів, виступають рушійною силою особистості.

Аналіз філософських та психологічних досліджень показав, що процес виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності як складової

загальної культури особистості пов'язаний із формуванням низки структурних компонентів особистості:

- 1) потреб, що обумовлені функціями соціального довкілля;
- 2) емоційної готовності до усвідомлення цінностей соціальної дійсності;
- 3) мотивів взаємодії з соціумом на основі усвідомлення цінностей соціальної дійсності;
- 4) особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності.

Тому на вирішення завдань формувального експерименту було розроблено особистісно орієнтовану технологію виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти.

Відомо, що будь-який виховний процес відбувається результативно за умови, що його зміст, структура забезпечують досягнення мети як кінцевого результату. Отже, перший принцип технології виховання зазначеного ставлення – адекватність виховної технології передбачуваній меті.

У розбудові процесу виховання досліджуваної якості особистості у дітей старшого дошкільного віку етапи визначено відповідно до структури цього ставлення, дотримуючись взаємо- залежності його складових компонентів:

- 1) потреби особистості, викликані життєвою значущістю соціальної дійсності;
- 2) емоції і оцінки як механізми безпосереднього переживання ставлення, цілі, що забезпечують свідоме ставлення й чіткі уявлення про результати дій;
- 3) мотиви як переважаючі ставлення;
- 4) дії як фактори стійкого й активного ставлення (поведінка, вчинки, діяльність) [66].

Кожний виділений компонент ставлення особистості до соціальної дійсності характеризується певним внутрішнім (психологічним) механізмом. Відповідний механізм виявляється і в процесі появи кожного наступного компонента на основі попереднього.

Емоційно-ціннісне ставлення до соціальної дійсності формується в процесі соціального розвитку дитини, який здійснюється як засвоєння соціально-історичного досвіду в процесі активної взаємодії дитини з соціумом, веде до формування особистого досвіду.

Враховуючи складність структури емоційно-ціннісного ставлення, взаємозв'язок розглянутих послідовних компонентів, у процесі виховання зазначеної якості особистості старшого дошкільника виділено такі етапи:

1 етап – спрямований на корекцію потреб, емоцій, мотивів, дошкільників;

2 етап – спрямований на формування у дітей особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності.

Третій принцип виховання емоційно-ціннісного ставлення психологічної обумовленості характеру виховних впливів на кожному з виділених етапів. Виховні впливи визначаються сутністю та особливостями компонентів емоційно-ціннісного ставлення, добираються, виходячи з психологічного механізму розвитку ставлень у дітей досліджуваного віку, так, щоб з'явилися сприятливі умови для переходу від кожної попередньої ланки цього механізму до наступної [71].

Оскільки корекційного впливу, насамперед, мають зазнати потреби дітей дошкільного віку у соціальній активності, як у плані їх розширення, так і посилення духовної спрямованості, на цьому етапі використовуються емоційно-соціальні ігри, соціоадаптивні ігри. Емоції зазвичай мають ситуативний характер і виражають оцінку особистістю певної ситуації, пов'язаної із задоволенням її потреб у цей момент. Ігри соціальної спрямованості задіюють емоційну сферу дитини, спонукають її до прийняття певних рішень і виконання відповідних дій. Дитина, проживаючи ситуацію вибору, набуває безцінного життєвого досвіду, що сприяє формуванню її ціннісних орієнтацій.

Соціоадаптивні ігри сприяють узгодженості дій індивідів, формують уміння домовлятися та працювати в команді. У процесі формувального експерименту ми використовували такі види інтерактивних ігор: ігри на

виявлення лідера; для створення команди; ігри, спрямовані на прояв внутрішньої свободи дитини; ігри-прогнозування.

Наведемо приклади таких ігор.

«День настає – все оживає, ніч настає – все завмирає»

Мета: розвивати вміння співпрацювати, досягати бажаного результату.

Хід гри:

Після слів «День настає – все оживає!» учасники гри рухаються хаотично (бігають, стрибають та ін.). Коли вихователь вимовляє: «Ніч настає – все завмирає!» діти застигають в химерних позах. Поступово гра ускладнюється, коли задається «умова дня»: кожен учасник повинен здійснювати певні рухи в загальній для всіх ситуації, наприклад: збір врожаю, зоопарк, залізничний вокзал та ін. При цьому діти можуть об'єднуватися в пари або невеликі групи.

«Намалюй візерунок»

Мета: спонукати до спільної діяльності, до надання допомоги товаришеві.

Обладнання. Паперовий шаблон рукавиці – на кожну дитину, олівці.

Хід гри:

Діти розбиваються на пари. Вихователь роздає кольорові олівці, паперові шаблони рукавиць і просить прикрасити їх так, щоб кожна пара мала однаковий візерунок.

Після гри проводиться конкурс, в якому враховується ідентичність візерунків парних рукавиць і складність орнаменту [73].

Систему інших інтерактивних ігор наведено у додатку Б.

Запропоновані ігри, спрямовані на розвиток навичок спілкування, вміння отримувати радість від спілкування, вміння слухати і чути іншу людину, емоційної сфери, зняття м'язового та психоемоційного напруження, активізацію спілкування один з одним, формування позитивного ставлення до однолітків.

Особливістю ситуації соціального досвіду в дітей дошкільного віку є те, що емоційні переживання випереджають осмислення соціального впливу. Діти в спілкуванні з вихователями ще знаходяться у серйозній залежності від їх оцінок та авторитету. Дитячий соціальний досвід – це завжди образ реально

пережитої ситуації. Сприйняття соціального світу дітьми організується вихователем у двох типах ситуацій соціального досвіду.

Перший тип – ситуації звертання до соціального досвіду, який вже є в дитини, актуалізація цього досвіду, його рефлексивний аналіз. До них відносимо:

1) *«ситуації рольової дії»* – педагогічний механізм цих ситуацій полягає в тому, що вихователь організує імітаційно-ігрову дію дітей, у якій обов'язково виявиться не тільки певний обсяг їх соціального досвіду, але й вільна соціальна творчість;

2) *«ситуації переживання і осмислення ставлень людей»*. Ця ситуація може бути побудована у формі розмови з елементами дискусії. Теми пропонуються найрізноманітніші, наприклад: «Чи можна так жити, щоб не сваритися?», «Які люди вам подобаються і чому?», «Чим би ти бажав бути подібним до своїх батьків?» Всі діти мають можливість висловити свою думку із запропонованої теми;

3) *«ситуації переживання й осмислення ставлення до себе»*. Ця ситуація соціального досвіду може бути організована у вигляді гри «Коли б я був...». Діти по черзі розповідають, якими вони уявляють себе у вигаданій ситуації: «Коли б я був (квіткою, птахом, твариною, книжкою...), то таким (такою), я б...». Перебивати, виражати недовіру та тим паче критикувати доповідача забороняється [59].

Другий тип ситуацій соціального досвіду будується навколо особистого вибору дитини: від неї вимагається пояснити свій вибір словами, стати ініціатором ігрової взаємодії чи продемонструвати особисту відповідальність у прийнятті рішення:

1) *«Вербальна ситуація вибору»*. Вихователь використовує казковий сюжет чи нагадує сюжет знайомої дітям картини і пропонує висловити свої припущення про те, як вони вчинили б на місці героя казки чи картини;

2) *«Ігрова ситуація вибору»*. Вихователь читає чи розповідає невеличке оповідання чи казку (оповідання В. Сухомлинського, М. Носова,

В. Драгунського та ін.) і пропонує дітям розіграти сценку, в якій хтось із дітей по-іншому презентував би дії персонажа, коли б був на його місці;

3) «*Реальні ситуації самовизначення у соціумі*». Ситуації самовизначення можуть виникати природньо, а вихователь тільки використовує ці обставини. Роблячи вибір у ситуаціях самовизначення, дитина повинна подумки «переглянути» свій минулий досвід, пригадати, як раніше вчиняла у подібних випадках та які були наслідки. Ситуації самовизначення у соціумі передбачають вибір між своїми особистими інтересами й інтересами інших людей: однолітків чи дорослих.

Взаємодія вихователя і дитини в ситуації соціального досвіду є спільним конструюванням певного семантичного простору, яке викликає до життя прояв «самості» дитини. У ситуації соціального досвіду безумовно простежуються дві лінії взаємодії: перша лінія – між вихователем і вихованця ми, друга – між дитиною і соціальними умовами життя [71].

Конструювання та застосування ситуацій соціального досвіду здійснювалося згідно вимог:

а) у виховних ситуаціях використовувалася емоційно збагачена інформація;

б) інформація, викладена у кожній ситуації, спрямовувалася на розвиток у дитини емоцій- ного передбачення – розуміння нею станів тривоги, суму, неспокою, які відчувають інші, значущі для дитини;

в) зміст ситуацій забезпечував багаторазові емоційні переживання, необхідні для узагальнення та зв'язку із способом дії, що закріплювалися у відповідне етичне поняття;

г) у побудові кожної наступної ситуації забезпечувалася новизна інформації; д) інформація подавалася не у вигляді певної норми, правила, а у формі конкретної дії, вчинку;

е) у змісті ситуації пропонувалися полярні за соціальним значенням вчинки, дитині надавалась можливість вибору ставлення, позиції щодо предмету обговорення, відповідних практичних дій тощо;

ж) створювалася доброзичлива атмосфера рівноправного спілкування між вихователем та вихованцем, що передбачала повагу вихователем інтересів і бажань дитини, відмову від авторитарних способів керівництва дитячим колективом [81].

Другий етап виховання емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до соціальної дійсності спрямовувався на формування особистого досвіду. На цьому етапі продуктивним буде метод проєктів.

Проект – сукупність послідовних дій та засобів, необхідних для створення реального чи теоретичного продукту. Використання проєктів у навчальних і виховних цілях складає сутність методу проєктів.

У сучасному тлумаченні метод проєктів – це спосіб організації педагогічного процесу, заснований на взаємодії вихователя і вихованця між собою та з навколишнім середовищем у ході реалізації проєкту – поетапної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей. Метод проєктів розглядається як універсальний засіб впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву та діяльнісну сфери особистості дитини, як шлях розвитку ініціативної, творчої особистості [62].

Для виховання емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до соціальної дійсності сприятливі такі специфічні особливості методу проєктів:

1) інтегрує педагогічний процес з процесом взаємодії дитини з довкіллям, освоєння навколишнього середовища (природного та соціального). Вихователь супроводжує дитину в її життєдіяльності, тобто метод проєктів виводить педагогічний процес зі стін дошкільного закладу у навколишній світ;

2) відкриває можливість формування власного життєвого досвіду дитини щодо взаємодії з довкіллям: дитина навчається основам організації спільної діяльності, вчиться узгоджувати власні дії, інтереси з інтересами та діями інших, відбувається процес соціалізації особистості;

3) враховує дитячі потреби, інтереси, вікові та індивідуальні особливості. Актуалізує суб'єктну позицію дитини, загалом позицію у педагогічному процесі;

4) стимулює потреби у само- вираженні, розвитку творчих здібностей, дитячу самостійність;

5) дозволяє доцільно об'єднати зусилля дітей і дорослих (батьків, родини, сусідів, вихователів);

6) дає можливість прогнозувати розвиток особистості.

Проекти мають певну загальну структуру, якої необхідно дотримуватися у розробці проектів для дітей дошкільного віку:

1) визначення мети проекту та його окремих етапів;

2) розробка проекту – плану діяльності для досягнення поставленої мети;

3) виконання проекту;

4) підведення підсумків виконання проекту та визначення завдань для нових проектів [62].

Застосування емоційно-соціальних, соціоадаптивних ігор, ситуацій соціального досвіду, проектів з метою виховання емоційно- ціннісного ставлення відповідно до виділених етапів неможливе без врахування типологічних та індивідуальних особливостей дітей досліджуваного віку.

Отже, четвертий принцип виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності – диференціації виховних впливів відповідно до типологічних та індивідуальних особливостей старших дошкільників.

Соціалізація дитини – процес складний і тривалий. З одного боку, суспільство зацікавлене в тому, щоб дитина прийняла і засвоїла певну систему соціальних і моральних цінностей, ідеали, норми і правила поведінки, стала повноправним членом правової держави. З іншого боку, на формування особистості дитини впливають різноманітні стихійні, спонтанні процеси, що відбуваються в соціумі. Сукупний результат таких цілеспрямованих впливів не завжди передбачуваний і відповідає інтересам суспільства [58, с. 131].

Однією з педагогічних умов, які сприятимуть ознайомленню дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям – є застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

У п. 1.3 першого розділу магістерської роботи подано систему інтерактивних методів, які ми впроваджували в процесі формувального експерименту. Наведемо приклади використання даних методів.

За допомогою інтерактивного методу «мозковий штурм» діти збагачували знання про справжніх друзів, удосконалювали знання про добрі та погані вчинки та ін.

Наприклад, дітям пропонувалося, не роздумуючи, дати відповіді на такі запитання:

1. Справжній друг – який він?
2. Свідком яких поганих вчинків тобі вдалося бути?
3. Наша група – яка вона?
4. Люди яких професій працюють в нашому садочку?

Як засвідчив перебіг формувального експерименту, досить цікавим для дітей виявився метод синквейну. Так, діти ставали співавторами білих віршів, про дружбу, взаємодопомогу, сім'ю, родину, Батьківщину, свою вулицю та ін.

Наприклад, синквейн до слова «Мій дім»

- 1 рядок. Предмет чи явище одним словом (Дім).
- 2 рядок. Описати який цей предмет (Охайний, затишний).
- 3 рядок. Події даного предмета (Я у ньому живу).
- 4 рядок. Чи подобається цей предмет і чому? (Люблю мій дім, бо там живуть мої мама, тато і братик)
- 5 рядок. Як можна назвати цей предмет по-іншому? (Оселя, квартира та ін.).

Ланцюжок – інтерактивний метод, під час якого діти експериментальної групи обговорювали завдання, висловлювали свою думку та вносили власні пропозиції в імітований ланцюжок. Так, за першою назвою об'єкту дошкільники по черзі описували його властивості та встановлювали асоціативні зв'язки.

Наприклад, вихователь називає слово «вчитель». Утворений ланцюжок:

вчитель – навчає, навчає в школі, до школи ходять діти, ходять з портфелем, в портфелі є пенал, зошити й книжки; книжки можна читати, в книжках є цікаві малюнки та ін.

«Удвох» – метод роботи, під час якого діти утворювали робочі пари та виконували запропоноване завдання. Наприклад, по черзі описували сюжетні картинки «Добрі та погані вчинки» (Додаток В).

У процесі впровадження експериментальної методики досить цікавою для дітей була участь у вікторині «У дружбі наша сила», метою якої було формування у дітей дружні взаємин та виховання почуття взаємодопомоги (Додаток Д).

У процесі впровадження методики ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям ми впроваджували такий інтерактивний метод, як «метод кейсів». Як свідчать результати формувального експерименту, різноманітні проблемні ситуації та проблемні завдання допомагають дорослому спрямовувати дитину до роботи, спонукати її розмірковувати та робити узагальнення й висновки.

Наведемо приклади таких ситуацій.

Ситуація 1. Сашко з мамою зайшли в автобус. Разом з ними зайшла старенька бабуся. Всі місця були зайняті, лише позаду водія було вільним одне місце. На вашу думку, кому слід зайняти це місце?

Ситуація 2. Брати Сашко і Сергійко пішли до магазину за хлібом. Коли вони проходили повз вітрину з морозивом, Сашко сказав Сергійкові: «Давай купимо морозива, а мамі скажемо, що гроші загубили!»

- Чи правильно вчинили хлопчики?
- Як би ви вчинили на їхньому місці?

Ситуація 3. Мама веде в дитячий садок Назарчика повз іграшковий магазин. Раптом хлопчик падає долілиць і кричить, що не піде до садочка, поки мама не купить йому машинку.

- Чи правильний шлях обрав хлопчик, щоб отримати омріяну іграшку?

Ситуація 4. Максимко, випередивши своїх друзів, прибіг на дитячий майданчик, став ногами на гойдалку і почав сильно гойдатись. Поряд стояла Наталка, якась мить... і Максим ледь не штовхнув її.

- Чи можна так гойдатись?
- Чи правильно вчинив Максимко?

Наведені ситуації слугували джерелом розвитку у дітей логічного мислення, фантазії. Ми пропонували дітям придумати різні варіанти виходу з даних проблемних ситуацій, обговорювали причини її виникнення та можливі наслідки.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Метою заключного етапу експерименту була перевірка ефективності методики використання інтерактивних технологій у процесі ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

У відповідності до окресленої мети нами визначено такі *завдання дослідження*:

1) виконати повторне вимірювання рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за допомогою діагностичних методик, адекватних тим, які використовувалися в процесі констатувального дослідження.

2) проаналізувати динаміку змін сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку контрольної та експериментальної груп за визначеними критеріями з відповідними їм показниками;

3) підтвердити або спростувати сформульовану гіпотезу.

Аналіз результатів діагностичних даних контрольного експерименту показав значне зростання показників сформованості соціальної компетентності за когнітивним критерієм в експериментальній групі.

Рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку до і після формувального експерименту за когнітивним критерієм подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і формувальному етапі експерименту за когнітивним критерієм (у %)

Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Констатувальний етап	Формуальний етап	Констатувальний етап	Формуальний Етап
Креативний	20	25	15	35
Частково-пошуковий	35	55	30	60
Формальний	45	20	55	5

Як бачимо з даних таблиці, після проведення формувального експерименту простежується позитивна динаміка підвищення показників креативного та частково-продуктивного рівнів як в експериментальній, так і в контрольній групах. Проте в експериментальній групі, де проводилася цілеспрямована робота щодо ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям, ці показники значно вищі.

Згідно даних таблиці 2.5, показники креативного (високого) рівня сформованості соціальної компетентності дошкільників за когнітивним критерієм на початку дослідження були майже однакові як в контрольній, так і в експериментальній групах. Після впровадження експериментальної методики спостерігається збільшення цих показників на 20% в експериментальній групі. Відповідно, спостерігалось збільшення показників частково-продуктивного (середнього) рівня, а саме на 30 %. Про ефективність експериментально-дослідної роботи свідчить той факт, що формальний рівень сформованості

соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку в експериментальній групі знизився на 50%.

У контрольній групі також спостерігаємо позитивну динаміку: показники креативного рівня в опитаних цієї групи зросли порівняно з констатувальним етапом на 5 %, частково-продуктивного – на 20%; показники репродуктивного рівня знизились на 25 %.

Порівняльні показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за когнітивним критерієм продемонстровано на рис. 2.3.

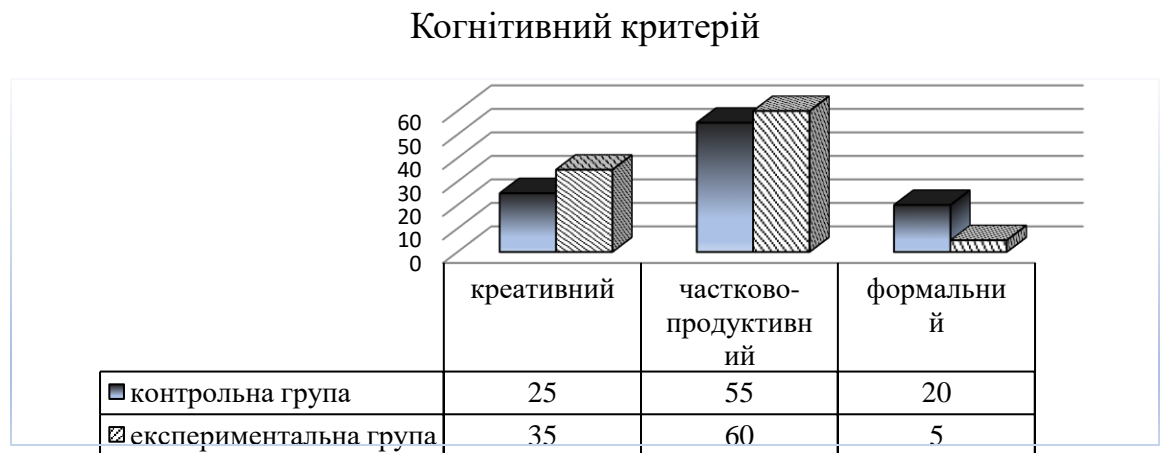


Рис. 2.3. Порівняльні показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за когнітивним критерієм

Дані, продемонстровані на рис. 2.3, свідчать про те, що експериментальна методика мала позитивний вплив на представників експериментальної групи. Так, показники креативного рівня в опитаних експериментальної групи вищі на 10 % порівняно з представниками контрольної, показники частково-продуктивного рівня експериментальної групи вищі на 5 %; на формувальному рівні після експерименту опинилося на 15 % менше дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи порівняно з контрольною.

Показники готовності до окресленої діяльності за мотиваційним критерієм, в порівнянні з даними констатувального експерименту, також

знали змін більшою мірою в експериментальній групі, що не спостерігалось в контрольній (таблиця 2.6.).

Таблиця 2.6

Рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і формуальному етапі за мотиваційним критерієм (у %)

Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Констатувальний етап	Формуальний етап	Констатувальний етап	Формуальний етап
Креативний	30	35	25	40
Частково-пошуковий	50	55	45	60
Формальний	20	10	30	0

Як бачимо з даних таблиці 2.6, формувальний експеримент мав позитивний вплив на підвищення рівнів сформованості соціальної компетентності за мотиваційним критерієм в експериментальній групі. Так, показники креативного рівня в дошкільників цієї групи збільшились на 15 %, частково-продуктивного – на 15%; показники формального рівня зменшились на 30 %.

Щодо контрольної групи також спостерігається хоч не значна, але позитивна динаміка: так, на 5 зросли показники креативного рівня, на 5% – конструктивного. Показники формального рівня знизились на 10%.

Порівняльні показники сформованості соціальної компетентності дошкільників контрольної та експериментальної груп за мотиваційним критерієм продемонстровано на рис. 2.4.

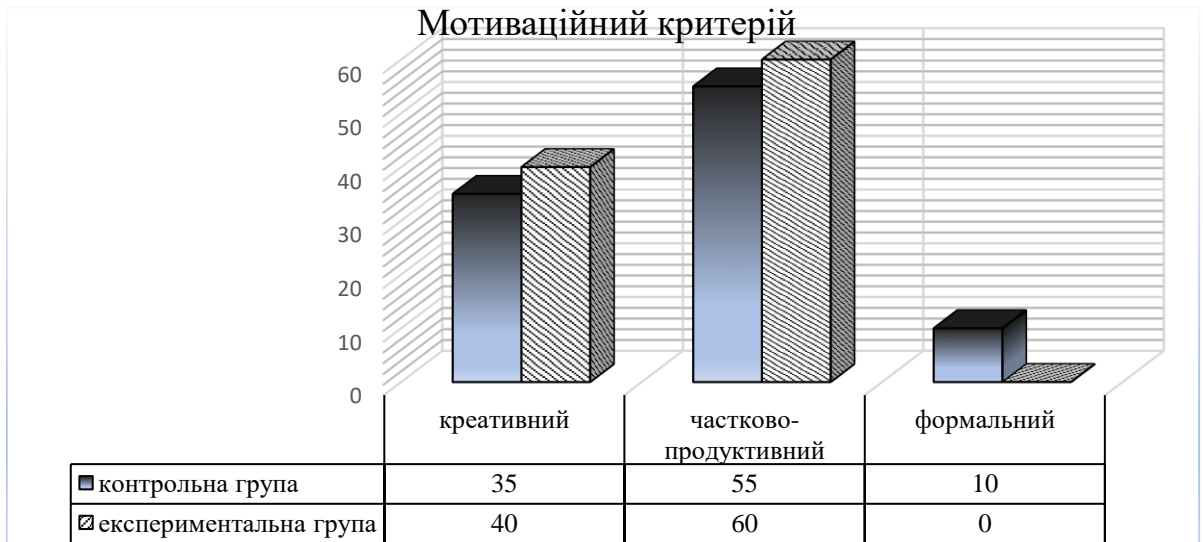


Рис. 2.4. Порівняльні показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за мотиваційним критерієм

Дані рисунку 2.4 свідчать про те, що дошкільники експериментальної групи виявили після упровадження експериментальної методики кращі показники сформованості соціальної компетентності. Таким чином, показники креативного рівня в опитаних експериментальної групи нижчі вищі на 5% порівняно з представниками контрольної, показники частково-продуктивного рівня переважають на 15 %; на формальному рівні після формувального експерименту опинилося на 10 % менше дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи порівняно з контрольною.

Аналіз результатів діагностичних даних контрольного експерименту теж засвідчив зростання показників креативного та частково-продуктивного рівнів в експериментальній групі за діяльнісним критерієм.

Рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку до і після формувального експерименту за діяльнісним критерієм подано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку до і після формувального експерименту за діяльнісним критерієм (у %)

Рівні	Групи			
	Контрольна		Експериментальна	
	Констатувальний етап	Формуальний етап	Констатувальний етап	Формуальний етап
Креативний	20	25	15	35
Частково-пошуковий	35	45	25	60
Формальний	45	30	60	5

Після формувального експерименту простежується позитивна динаміка підвищення показників креативного та частково-продуктивного рівнів діяльнісного критерію як в експериментальній, так і в контрольній групах.

Як засвідчують дані таблиці 2.7, показники креативного рівня сформованості соціальної компетентності за діяльнісним критерієм на початку дослідження були дещо вищими в контрольній групі порівняно з експериментальною. Після впровадження експериментальної методики спостерігається збільшення цих показників (на 15%) в експериментальній групі. Відповідно, спостерігалось збільшення показників частково-продуктивного рівня (на 35 %). Про ефективність експериментально-дослідної роботи свідчить той факт, що формальний рівень сформованості соціальної компетентності за діяльнісним критерієм в експериментальній групі знизився на 55 %.

Контрольна група теж продемонструвала позитивну динаміку. Так, показники креативного рівня в дошкільників цієї групи зросли порівняно з констатувальним етапом на 5 %, частково-продуктивного – на 10%; показники формального рівня знизились на 15 %.

Порівняльні показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за діяльнісним критерієм продемонстровано на рис. 2.5.

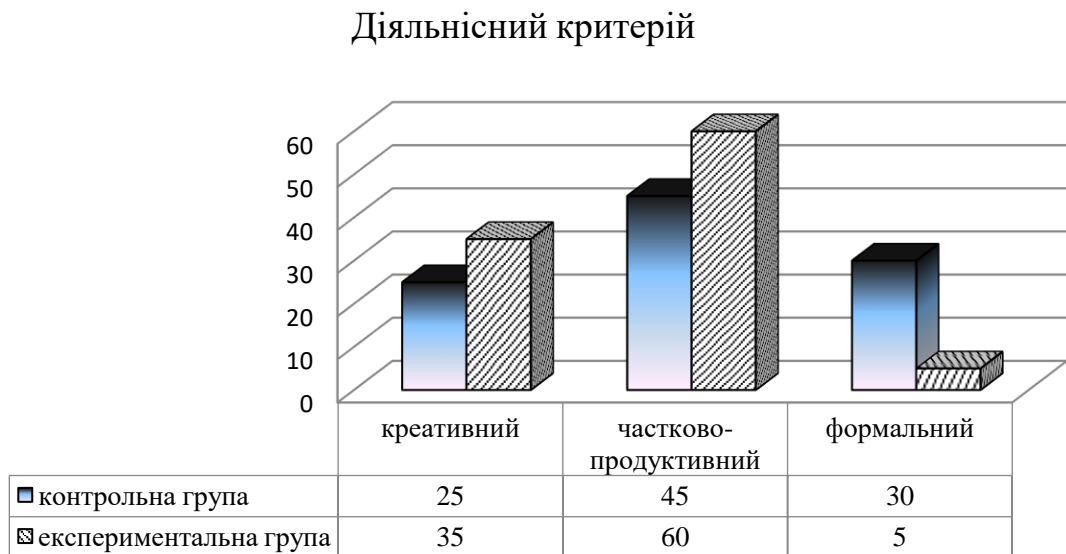


Рис. 2.5. Порівняльні показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку за діяльнісним критерієм

Дані рис. 2.5 демонструють позитивний вплив експериментальної методики на дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи. Так, показники креативного рівня в опитаних експериментальної групи вищі на 10 % порівняно з представниками контрольної групи, показники частково-продуктивного рівня переважають на 15%; на формальному рівні після формувального експерименту опинилося на 25 % менше дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи порівняно з контрольною.

Порівняльний аналіз даних констатувального та формувального експериментів наочно доводять результативність запропонованої й експериментально перевіреної нами методики використання інтерактивних методів у процесі ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. Динаміку змін рівнів сформованості соціальної компетентності до та після завершення формувального експерименту нами проілюстровано на рис. 2.6.

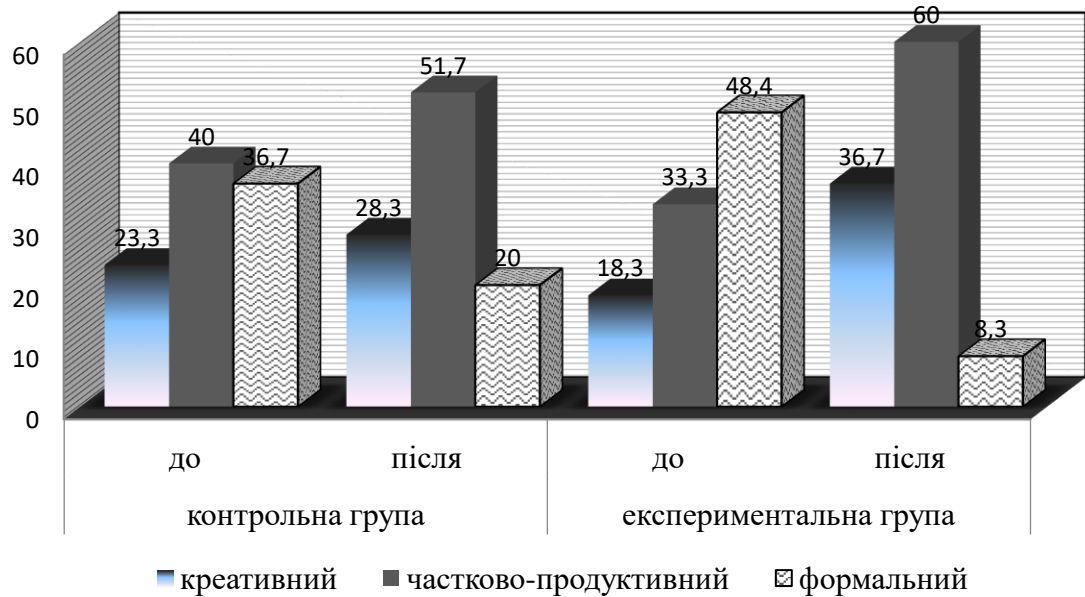


Рис. 2.6. Динаміка рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку до та після формувального експерименту (у %)

Аналізуючи одержані результати внаслідок проведення експериментальної роботи, ми дійшли висновку що показники за всіма визначеними нами критеріями зазнали позитивної динаміки в експериментальній групі, де проводилася цілеспрямована робота щодо ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій. Щодо показників рівнів сформованості соціальної компетентності в контрольній групі, в яких не проводився формувальний експеримент, зазначимо, що вони також змінилися на краще, проте ці зміни, на відміну від показників експериментальної групи, не дуже значні.

Аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості дошкільників експериментальної групи, рівень соціальної компетентності яких визначено як креативний (на 18,4 %). Відповідно, кількість дітей старшого дошкільного віку, охарактеризованих

частково-продуктивним рівнем сформованості соціальної компетентності, збільшилась на 26,7 %. Показники формального рівня зменшились в експериментальній групі на 40,1 %. Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники креативного рівня у контрольній групі зросли на 5 %, частково-продуктивного – на 11,7 %, показники формального рівня зменшились на 16,7 %.

З огляду на зазначене, ми дійшли висновку, що процес ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Порівняльний аналіз даних педагогічного експерименту підтвердив, що рівень сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку можна суттєво підвищити завдяки впровадженню в педагогічний процес закладу дошкільної освіти запропонованої автором моделі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. До актуальних напрямів подальшого наукового пошуку відносимо розробку цілісної системи розвитку соціальної компетентності дітей дошкільного віку шляхом координації виховних впливів закладу дошкільної освіти, батьків дітей та громадськості.

Висновки до другого розділу

З метою діагностики сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку було виокремлено такі критерії: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості соціальної компетентності: креативний (високий), частково-пошуковий (середній), формальний (низький).

Проведений нами констатувальний експеримент дав змогу встановити низькі показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Метою формувального експерименту було: розробка моделі та впровадження на її основі методики ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій. Виходячи з того, що формування в дітей соціально-комунікативної компетентності орієнтовано на гуманізацію життєвих стосунків, ствердження особистісної гідності дитини носить цілісний характер, було використано системний підхід до організації виховної роботи.

Було розроблено модель ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям, у якій ми прагнули встановити залежності між метою, домінуючим видом діяльності та засобами формування в дітей соціальної компетентності, навчання способів позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації, показ способів дій, розвиток допитливості. З огляду на основні компоненти було визначено п'ять ключових блоків: цільовий, теоретико-методологічний; організаційно-діяльнісний, результативний.

У процесі дослідження визначено педагогічні умови, які сприятимуть розвитку соціалізації дошкільників: виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

У процесі формувального експерименту було розроблено особистісно орієнтовану технологію виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти.

Доведено, що соціоадаптивні ігри сприяють узгодженості дій індивідів, формують уміння домовлятися та працювати в команді. У процесі формувального експерименту ми використовували такі види інтерактивних

ігор: ігри на виявлення лідера; для створення команди; ігри, спрямовані на прояв внутрішньої свободи дитини; ігри-прогнозування.

Методика формувального експерименту передбачала також застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Порівняльний аналіз даних констатувального та формувального експериментів наочно довели результативність запропонованої й експериментально перевіреної нами методики використання інтерактивних методів у процесі ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості дошкільників експериментальної групи, рівень соціальної компетентності яких визначено як креативний (на 18,4 %). Відповідно, кількість дітей старшого дошкільного віку, охарактеризованих частково-продуктивним рівнем сформованості соціальної компетентності, збільшилась на 26,7 %. Показники формального рівня зменшились в експериментальній групі на 40,1 %. Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники креативного рівня у контрольній групі зросли на 5 %, частково-продуктивного – на 11,7 %, показники формального рівня зменшились на 16,7 %.

Доведено, що процес ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Порівняльний аналіз даних педагогічного експерименту підтвердив, що рівень сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку можна суттєво підвищити завдяки впровадженню в педагогічний процес закладу дошкільної освіти запропонованої автором моделі.

ВИСНОВКИ

Магістерська робота, присвячена актуальній проблемі використання інтерактивних технологій у процесі ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям, дає підстави для таких висновків.

1. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив актуальність проблеми методики ознайомлення дітей дошкільного віку з соціальним довкіллям. Психологічними дослідженнями доведено, що вихідними у формуванні соціальних емоцій у дітей є активні форми взаємодії з оточуючими, які спрямовані на взаємодопомогу, на реалізацію потреб свого товариша. На основі такого роду взаємодії з оточуючими, форми якого санкціонуються суспільством, у дитини виробляється внутрішнє емоційне ставлення до людей, зароджуються емпатійні переживання, які відіграють значну роль у розвитку просоціальних мотивів поведінки й перетворенні у власні, внутрішні мотиви.

Обґрунтовано, що соціальний розвиток – це багатоетапний, динамічний процес індивідуальної соціалізації особистості. Саме у такому двоєдиному процесі і відбувається соціальне дорослішання та проявляється ступінь соціальної зрілості особистості.

Доведено, що упродовж дитячого вікового періоду розвивається їхня соціалізація. Це процес, з одного боку, досить складно організований, зі своїми особливостями та умовами, ступенем розвитку суспільства, характером його ціннісних установок, цілей; з іншого – реальним станом індивідуальних характеристик дітей від дитинства до юнацького періоду. Соціалізація – це процес адаптації до соціального середовища, що полягає в тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми, завдяки поділу та координації своєї точки зору та поглядів інших людей. Соціалізація обумовлює вирішальний поворот у психічному розвитку дитини – перехід від егоцентричної позиції до об'єктивної; такий перелом у розвитку настає близько 7-8 років.

У магістерській роботі проаналізовано тезаурус таких понять, як «соціальна дійсність», «соціальне довкілля». Соціальна дійсність – конкретні

події, факти, взаємини, що характеризують поточний тимчасовий період функціонування людського суспільства.

Соціальне довкілля – це система взаємовідносин, яка склалась у певному соціумі, суспільстві, яка включає саме суспільство, людей, певну спільноту, самостійно створену людьми відповідно до певних законів і норм спілкування, яка включає суспільні матеріальні й духовні умови життєдіяльності особистості.

2. У магістерській роботі виокремлено та проаналізовано інноваційні технології закладів дошкільної освіти: здоров'язберігаючі; проєктної та дослідницької діяльності; інформаційно-комунікаційні; «Лепбук»; особистісно-орієнтовані; ігрові; проблемного навчання тощо.

У процесі дослідження доведено, що одним з напрямів упровадження інноваційних освітніх технологій є використання вихователем інтерактивних методів навчання дітей дошкільного віку.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка передбачає залучення усіх учасників освітнього процесу з метою усвідомлення та рефлексії отриманих знань.

Інтерактивні методи навчання – це способи цілеспрямованої взаємодії дорослого з дітьми, які забезпечують оптимальні умови для їх розвитку.

Інтерактивне навчання дітей дошкільного віку – це специфічна форма організації освітньої діяльності, метою якої є забезпечення комфортних умов для взаємодії, за яких кожна дитина відчуває свої успіхи та, виконуючи певну інтелектуальну роботу, досягає високої продуктивності. Інтерактивні методи навчання забезпечують таке навчання, яке дає можливість дітям на занятті в парах, мікрогрупах або малих групах опрацювати навчальний матеріал, розмовляючи, сперечаючи та обговорюючи різні точки зору.

У магістерській роботі виокремлено й охарактеризовано наступні інтерактивні методи навчання дітей дошкільного віку: знайомство, мозковий штурм, кластери, синквейн, мікрофон, снігова куля, асоціативна квітка, коло ідей, бесіди-передбачення, перевтілення, казка навпаки, велике коло, дебати,

ланцюжок, моделювання проблемних ситуацій, обери позицію, уявна картина та ін.

Доведено, що саме інтерактивне навчання розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу, забезпечує вирішення низки виховних завдань, оскільки вчить роботі у команді, тобто, у співтоваристві (спільному суспільстві – разом), взаєморозумінні, вмінні аргументовано відстоювати свою точку зору, спостережливості, а також розвиває творчі здібності та фантазію.

3. З метою діагностики сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку було виокремлено такі критерії: когнітивний, який передбачав обізнаність щодо елементарних соціальних норм; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних психологічних та фізіологічних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси; мотиваційний, показниками якого були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої; перевага гарного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі; діяльнісний, до показників якого віднесли: уміння обирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівні сформованості соціальної компетентності: креативний (високий), частково-пошуковий (середній), формальний (низький).

До високого рівня розвитку соціальної компетентності ми віднесли дітей, які позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини,

контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали високий рівень розвитку уяви і мислення; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях буття; володіли соціально прийнятими способами вираження емоцій; виявляли почуття гумору.

Середній рівень розвитку соціальної компетентності був властивий дітям старшого дошкільного віку, у яких ставлення до соціуму не було усталеним, залежало від багатьох чинників, настроїв – мінливим. Ці діти характеризувалися неадекватною самооцінкою (завищеною, рідше заниженою). Вони не виявили здатності трансформувати здобуті знання про соціальні норми у практику стосунків з однолітками і дорослими. Не завжди ці діти могли аналізувати проблемне завдання, що пояснюється середнім рівнем розвитку уяви та мислення. Викликала труднощі об'єктивна оцінка себе й оточуючих. Контроль за проявом емоцій був не стабільним.

Низький рівень соціальної компетентності характеризувався переважно негативним, іноді агресивним ставленням до соціуму, неусталеним настроєм, який діти контролювати та адекватно виражати не могли. Низький рівень розвитку уяви та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обізнаність з соціальними нормами. Самооцінка в них не була розвиненою. Ці дошкільники мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність.

За результатами констатувального експерименту, у дітей старшого дошкільного віку констатовано перевагу формального (низького) рівня сформованості соціальної компетентності – 40,75 %, частково-продуктивного (середнього рівня) – у 36,75 % дошкільників, креативного (високого) – 22,5 % опитаних.

Проведений нами констатувальний експеримент дав змогу встановити низькі показники сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

4. Метою формувального експерименту було: розробка моделі та впровадження на її основі методики ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям засобами інтерактивних технологій. Виходячи з того, що формування в дітей соціально-комунікативної компетентності орієнтовано на гуманізацію життєвих стосунків, ствердження особистісної гідності дитини носить цілісний характер, було використано системний підхід до організації виховної роботи.

Оскільки в процесі формувального експерименту діти старшого дошкільного віку групи «Дзвіночки» продемонстрували дещо нижчі результати порівняно з дітьми іншої групи, саме цю групу ми взяли в якості експериментальної. Натомість представники групи «Сонечко» продовжували працювати за традиційною методикою та участі у формувальному експерименті не брали.

У процесі експериментального навчання необхідно було довести, що ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям відбуватиметься успішно за таких умов: наявності позитивного емоційного сприйняття соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Нами було розроблено модель ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям, у якій ми прагнули встановити залежності між метою, домінуючим видом діяльності та засобами формування в дітей соціальної компетентності, навчання способів позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації, показ способів дій, розвиток допитливості. З огляду на основні компоненти було визначено п'ять ключових блоків: цільовий, теоретико-методологічний; організаційно-діяльнісний, результативний.

У процесі дослідження визначено педагогічні умови, які сприятимуть розвитку соціалізації дошкільників: виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

5. У процесі формувального експерименту було розроблено особистісно орієнтовану технологію виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності у старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти.

Доведено, що соціоадаптивні ігри сприяють узгодженості дій індивідів, формують уміння домовлятися та працювати в команді. У процесі формувального експерименту ми використовували такі види інтерактивних ігор: ігри на виявлення лідера; для створення команди; ігри, спрямовані на прояв внутрішньої свободи дитини; ігри-прогнозування.

Методика формувального експерименту передбачала також застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Порівняльний аналіз даних констатувального та формувального експериментів наочно довели результативність запропонованої й експериментально перевіреної нами методики використання інтерактивних методів у процесі ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям.

Аналіз рівнів сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку на основі відносних показників, які синтезовано за трьома критеріями: когнітивним, мотиваційним та діяльнісним дав змогу виявити загальну тенденцію зростання кількості дошкільників експериментальної групи, рівень соціальної компетентності яких визначено як креативний (на 18,4 %). Відповідно, кількість дітей старшого дошкільного віку, охарактеризованих частково-продуктивним рівнем сформованості соціальної компетентності, збільшилась на 26,7 %. Показники формального рівня зменшились в експериментальній групі на 40,1 %. Натомість у контрольній групі не виявлено подібних змін. Зокрема, показники креативного рівня у контрольній групі

зросли на 5 %, частково-продуктивного – на 11,7 %, показники формального рівня зменшились на 16,7 %.

Доведено, що процес ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з соціальним довкіллям буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціального довкілля; набуття досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; застосування комплексу інтерактивних методів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Порівняльний аналіз даних педагогічного експерименту підтвердив, що рівень сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку можна суттєво підвищити завдяки впровадженню в педагогічний процес закладу дошкільної освіти запропонованої автором моделі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. До актуальних напрямів подальшого наукового пошуку відносимо розробку цілісної системи розвитку соціальної компетентності дітей дошкільного віку шляхом координації виховних впливів закладу дошкільної освіти, батьків дітей та громадськості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Ігрова діяльність у процесі формування соціально-комунікативних здібностей старших дошкільників крізь призму поглядів В. О. Сухомлинського. *Нова педагогічна думка* : науково-методичний журнал / ред. кол. : А. Лавринчук (голов.ред.) та ін. Рівне, 2014. № 2 (78). С. 64-67.
2. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса : Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2016. 274 с.
3. Айзенбарт М. М., Квас О. В. Організаційно-педагогічні умови формування соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами ігрової діяльності. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал / ред. кол. : Н. Примаченко (голов. ред.) та ін. Дрогобич, 2015. № 7 (126). С. 6–12.
4. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачево / Ред.кол. : В.І.Кобаль(гол.ред.) та ін. Мукачево : МДУ, 2017. 213 с.
5. Аніщук А. Мовлення як засіб самовираження старшого дошкільника: навчально-методичний посібник [для вихователів, практичних психологів, батьків та студентів дошк. відділ.пед. вишів]. Ніжин : Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя, 2013. 113 с.
6. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, акад. пед. наук України/ Наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. Київ : Світич, 2008. 430с.
7. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція / наук. кер. Т.О. Піроженко; авт. кол.: О.М. Байєр, О.К. Безсонова, Н.В. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%2

- 0Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 12.11.2021).
8. Барвисте життя: хрестоматія для читання дітям дошк. віку / упоряд. Л. В. Лохвицька, Т. К. Андрющенко. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 340 с.
 9. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
 10. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання. Київ : Світич, 2006. 304 с.
 11. Богініч О. Л. Проблема наступності дошкільної та початкової освіти у фаховій підготовці. *Зб. наукових праць (Спецвипуск): матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції* / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. С. 8-16.
 12. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 155-170.
 13. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і допов. Харків : Ранок, 2013. 192 с.
 14. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Острианська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/10041/1/2.pdf> (дата звернення 11.11.2021 р.).
 15. Вишнеvsька З. А. Формування соціально-комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчого педагога в контексті нового Базового компоненту дошкільної освіти: Збірник тез виступів учасників Регіонального науково-практичного семінару* (м. Рівне, 26 травня 2021 року) / за ред. О. О. Красовської, Л. Б. Мельничук, І. П. Мисько; ПВНЗ «Міжнародний

- економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». Рівне: МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2021. С. 15-18.
16. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія» (Альмаматер), 2006. 256 с.
 17. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста: Сб. статей / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. Москва : Международный образовательный и Психологический колледж, 1995. 144 с.
 18. Впевнений старт : освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В.Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
 19. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологи.* 1966. № 6. С. 62–76.
 20. Выготский Л.С. Т 4. Детская психология / Под ред. Д. Б.Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
 21. Гавриш Н. Інтегровані заняття: Методика проведення. Київ : Шкільний Світ, 2007. 128 с.
 22. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови : мета і завдання. *Дошкільнє виховання.* 2003. № 7. С. 12-14.
 23. Григоренко Г. Сюжетно-рольова гра. Технологія педагогічного аналізу. *Палітра педагога.* 2001. № 4. С. 18-23.
 24. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти.* 2004. № 3. С. 22-24.
 25. Дитина : [програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт.. кол. : В. Г. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко та ін. Київ : Вид-во Київського університету імені Бориса Грінченка, 2016. 304 с.
 26. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та

- ін. ; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
27. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
28. Душина В. А. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури. Харків, 2012. 69 с. URL : <http://lib.znaimo.com.ua/docs/166/index-49114.html?page=4>. (Дата звернення: 12.11.2021).
29. Журавлики: Казки, вірші, оповідання, народні пісеньки, загадки / уклад. Г. Ю. Рогінська. Харків : ПП «Поляков В. К.», 2005. 384 с.; іл.
30. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, Т. М. Лисянська. Київ : Либідь, 2005. С. 464.
31. Загарницька І. І. Феномен дитинства: філософсько-соціологічний аналіз : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 320 с.
32. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва: Педагогика, 1986. Т.1.: Психологическое развитие ребёнка. 320 с.
33. Зарубінська І. І. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Вип. 12. Київ : Інститут проблем виховання, 2008. С. 53-61.
34. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи»* : методологія, теорії, технології. Рівне : РДГУ, 2007. Т. 1. С. 87–95.
35. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
36. Капська А. Й. Соціалізація особистості – надзавдання соціальної педагогіки. *Соціальна педагогіка* : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 4-19.
37. Карасьова К. В., Піроженко Т. І. Самодіяльні ігри дитини. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.

38. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання : історичний аспект : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. 300 с.
39. Козлова С. А. Мой мир : приобщение ребенка к социальному миру. Москва : Линка-Пресс, 2002. 225 с.
40. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [бібліотека з освітньої політики] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : КІС, 2004. 112 с.
41. Кононко О. Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ–Житомир : Волинь, 2003. Кн. I. С. 29-41.
42. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч.закл. Київ : Освіта, 1998. 225 с.
43. Косенчук О. Дитина в соціумі: впроваджуємо ДКДО. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 3-5.
44. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. Н. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
45. Крутій К. Л., Маковецька Н. Л. Подорож у довкілля: Методичні рекомендації для батьків і педагогів щодо ознайомлення дітей дошкільного віку із довкіллям. 2-е вид., стереотип. Запоріжжя: «ЛІРС» ЛТД, 2009. 148 с.
46. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Знання, 2006. 324 с.
47. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку. Київ : Нора-прінт, 1996. С. 63-75.
48. Курінна С. Становлення особистості дитини дошкільного віку в процесі взаємодії різних соціальних інститутів. *Дошкільна освіта*. 2019. № 1 (27). С. 6-10.

49. Курова А. В. Психологія спілкування: навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти факультету психології, політології та соціології НУ «ОЮА». Одеса: Фенікс, 2020. 79 с.
50. Лаврентьєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище : європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2018. № 4. С. 11-13.
51. Ладивір С. Не готові знання, а вміння їх здобувати. Від розвитку – до саморозвитку. *Дошкільне виховання*. 2017. № 8. С. 3-6.
52. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособ. Москва : Смысл, 2004. 346 с.
53. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т.1. 392 с.
54. Лисенко Н. В., Кирста Н.Р., Лазарович Н. Б. Педагогіка українського дошкілля : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. : у 3 ч. Київ : Слово, 2016. Ч. 3. 376 с.
55. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка / Под ред. А. Г. Рузской. Москва: Моск. психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. 384 с.
56. Литвиненко С. А., Ямницький В. М. Дитина і середовище : проблеми взаємодії . *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди* : Науково-теоретичний часопис. Переяслав-Хмельницький, 2003. С. 215-220.
57. Лохвицька Л. В. Концептуальні засади проектування розвивально-ігрового предметного середовища в дошкільних навчальних закладах. *Педагогічна теорія і практика* : зб. наук. пр. Київського Міжнародного Університету. Київ, 2013. Вип. 1. С. 11-119.
58. Лохвицька Л., Карцева Н. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в процесі сюжетно-рольових ігор. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 19. С. 129-133.

59. Лохвицька Л.В. Моральна пектораль : книжка для читання дітям у закладі дошкільної освіти. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 200 с.
60. Максименко С. Д. Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя : сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.
61. Мельничук Л.Б. Використання елементів дуальної освіти у процесі підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць*. № 2(20). Рівне : РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2018. С. 102-109.
62. Мельничук Л.Б. Використання інтерактивних технологій у контексті підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць*. № 1 (13). Рівне: РВЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2017.
63. Мельничук Л.Б. Технологія ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Теорія і практика професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти та початкової школи в умовах ступеневого навчання* : монографія / авт. кол. : В. Є. Борова, Л. В. Ілюк, О. Ф Кирилович та ін. ; за заг. ред. О. О. Красовської. Рівне : О. Зень, 2021. С. 307 - 346.
64. Мельничук Л.Б., Пагута Т.І. Модель підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з соціальним довкіллям. *Науковий журнал «Молодий вчений»*.№ 9 (73), вересень, 2019. С.87-91.
65. Мухина В.С. Детская психология. 2-е изд. Москва : Апрель Пресс: ЭКСМО – Пресс, 2000. 352 с.
66. Освітній напрям «Дитина в соціумі» : витяг з базового компонента дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 9-10.

67. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психологічний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.
68. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.
69. Павелків Р. В., Цигипало Р. В. Дитяча психологія. Київ : Академвидав, 2008. 413 с.
70. Павленчик В. Співробітництво з однолітками. Аналіз результатів роботи педагога. *Дошкільне виховання*. 2000. № 5. С. 3-4.
71. Печенко І. П. Окремі концептуальні засади соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 19-29.
72. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.
73. Планування освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку за програмою «Українське дошкілля» / О. І. Білан. Тернопіль : Мандрівець, 2019. 192 с.
74. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 16-33.
75. Поніманська Т. І. Соціокультурні засади проблеми дитинства в контексті концепції гуманістичного виховання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. Київ – Житомир : Волинь, 2003. Кн. І. С. 24-28.
76. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те вид. перер. Київ: ВЦ «Академія», 2018. 408 с.
77. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. І. Від народження до трьох років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 204 с.

78. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Артемова Л. В. [та ін.] ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/rozvitku-ditini-doshkilnogo-vikuya-u-svitinova-redaktsiyachastina-2.pdf> (дата звернення: 10.09.2021 р.).
79. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : Монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.
80. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 43 с.
81. Рогальська-Яблонська І. П. Проблема соціалізації особистості дитини в контексті сучасної дошкільної педагогіки. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. 58. Ч. I. Херсон : Айлант. 2013. С. 414-418.
82. Рогальська-Яблонська І. П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві : теоретичні аспекти та методичний супровід : монографія / наук. ред. І. П. Рогальська-Яблонська ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : Жовтий О. О., 2013. - 334 с.
83. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін. ; [за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової]. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
84. Світ дитинства : комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд. О. М. Байєр, Л. В. Батліна, А. М. Богуш та ін. ; наук. керівник акад. А. М. Богуш ; за заг. ред. Л. В. Батліної. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 200 с.
85. Социальные технологии в сфере культуры и досуга. Опыт. Проблемы. Инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тамбов: Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. 372 с.

86. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської. Київ-Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.
87. Сухар В.Л. Ознайомлення з соціально-предметним довкіллям. Середній дошкільний вік/ Упоряд. В.Л. Сухар. Харків: Ранок, 2019. 192с.: іл.+CD-ROM. (Сучасна дошкільна освіта).
88. Сычев Ю. В. Что определяет развитие личности. Микросреда и личность. Москва : Знание, 1983. 64 с.
89. Улюкаєва, І. Г. Історія дошкільної педагогіки : підручник. Київ : Слово, 2016. 424 с.
90. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. Москва : Психол.-соц. ин-т, 1997. 158 с.
91. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психологопедагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. *Педагогика*, 2010. № 7. С. 3-11.
92. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада/ А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.
93. Якобсон С. Г., Доронова Т. Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников. *Вопросы психологии*. 2007. № 10. С.30 - 36.

ДОДАТКИ

Додаток А

Картина «Прогулянка в лісі» (І Шишкін)



Додаток Б
Інтерактивні ігри соціальної спрямованості
«Чарівна паличка»

Мета: формування уявлень дитини про власні можливості і можливості своїх однолітків.

Хід гри:

Звичайний предмет (ручка, олівець, лінійка і т.д.) за спільною згодою перетворюються в чарівну паличку. Діти сідають або стають в коло і передають паличку один одному в довільному порядку або за годинниковою стрілкою, при цьому вимовляють фрази згідно з раніше встановленим правилом, наприклад: ведучий називає предмет, а той, хто приймає паличку – дію, яку можна зробити з ним (килим – лежить), можна називати казку і її персонажів.

«Розвідники»

Мета: розвивати вміння спокійно спілкуватися один з одним.

Хід гри:



Кожна дитина по сигналу, не сходячи з місця, знаходить очима того, хто дивиться саме на неї і зупиняє на ній свій погляд. Деякий час «розвідники» залишаються нерухомими, дивлячись один одному в очі. Так складаються пари, які потім можуть виконувати певне завдання.

«Плутанина»

Мета: формування групового єдності.

Хід гри:

Ведучий обирається лічилкою. Він виходить з кімнати. Інші діти беруться за руки і утворюють коло. Не розтуляючи рук, вони починають заплутуватися - хто як вміє.

Коли утворилася плутанина, ведучий входить до кімнати і розплутує їх, не розтуляючи рук у дітей.

«Загубилася дитина»

Мета: Гра допомагає дітям висловити свої емоції, проявити здатність до співпереживання.

Хід гри:

«Давайте уявимо, що ми з вами в лісі. Що ми там робимо? Звичайно, збираємо гриби або ягоди. Але один з нас загубився. Ми дуже стурбовані і голосно, ласкаво по черзі кличемо його, наприклад, «Ау, Сашенько!»».



Дитина, яка «загубилася» стоїть спиною до групи і вгадує, хто ж її покликав.

«Магазин іграшок»

Мета: розвиток вміння розуміти один одного, зняття психічного напруження, страху соціальних контактів, комунікативної боязкості.

Хід гри:

Діти діляться на дві групи – «покупці» й «іграшки». Останні загадують, якою іграшкою кожен з них буде, і приймають пози, характерні для них. Покупці підходять до них і запитують: що це за іграшки? Кожна іграшка, почувши питання, починає рухатися, здійснюючи характерні для неї дії. Покупець повинен здогадатися, яку іграшку йому показують.

«Поводир»

Мета:

Розвивати почуття відповідальності за іншу людину.

Виховувати довірливе ставлення один до одного.

Обладнання. Пов'язка на очі – за кількістю пар дітей, стільці, кубики, обручі.

Хід гри:

У кімнаті розкладені і розставлені предмети - «перешкоди». Діти розподіляються по парам. Ведучий надягає на очі пов'язку, провідник веде його, розповідаючи, як рухатися, наприклад:

«Переступи через кубик», «Тут стілець. Обійдемо його».

Потім діти міняються ролями.

«Магазин важливих слів»

Мета: розвивати доброзичливість, вміння налагоджувати контакт з однолітками.

Хід гри:

Попередньо з дітьми проводиться бесіда про «чарівні слова».

Вихователь: У мене в магазині на «полиці» лежать ввічливі слова: подяки (спасибі, дякую), прохання (прошу тебе, будь ласка), вітання (здрастуйте, добрий день, доброго ранку), вибачення (вибачте, перепрошую, дуже шкода) ласкаві звернення (дорога матуся, таточку, мила матусю, бабусю та ін.). Я буду пропонувати вам різні ситуації, а ви, щоб правильно повести себе в них, по черзі підходьте до «полиці», купуйте у мене потрібні слова.

Ситуація: Мама принесла з магазину смачні яблука. Тобі дуже хочеться їх скуштувати, але мама сказала, що потрібно почекати до обіду. Як ти її попросиш, щоб вона все - таки дала тобі шматочок смачного яблука?

Ситуація: Бабуся втомилася і лежить на дивані. Тобі дуже хочеться, щоб вона дочитала тобі цікаву книжку. Як ти вчиниш? Як ти її попросиш?

Ситуація: Мама принесла з магазину твій улюблений торт. Ти з'їв свою порцію, але тобі хочеться ще. Що ти будеш робити?

Додаток В

Сюжетні картинки «Добрі та погані вчинки»



Додаток Д

Гра-вікторина «У дружбі наша сила»

Програмовий зміст: формувати у дітей дружні взаємини. Виховувати почуття взаємодопомоги.

Попередня робота: бесіда про дружбу, розучування пісень і прислів'їв, приказок про дружбу. Читання художньої літератури про дружбу, взаємин дітей.

Обладнання: Аудіозапис пісні про дружбу (музика Ольги Янушкевич - слова Марії Ясакової). Сюжетні картинки на тему: «Як і кому можна допомогти». Плакат: «Гарний настрій». Виставка малюнків на тему: «Дружба».

Хід вікторини.

Звучить аудіозапис пісні «Про дружбу».

Діти сідають по колу на стільцях.

Вихователь: Коли ви сідали на стільці, звучала пісня. Про що в ній співалося? (Про те, що в тисячу разів цікавіше, якщо що – то робити разом).

Вихователь: Я не випадково включила цю пісню. Хто вже здогадався, про що ми сьогодні будемо з вами говорити? (Про дружбу).

Вихователь: Правильно. Сьогодні ми будемо говорити про дружбу, про дружні взаємини. Ми проведемо гру - вікторину, яка називається «В дружбі – наша сила».

Для початку нам потрібно розділитися на 2 команди і обрати капітана команди.

1 команда - «Усмішка»

2 команда – «Дружба».

Познайомимося з членами журі.

Вихователь: Діти, подивіться, на столі стоїть іграшка – дзига. А поруч лежать конверти із завданнями. Капітани будуть обертати дзигу, на який конверт вкаже стрілка, те завдання ви і будете виконувати (команди по черзі). А

члени журі будуть стежити за вашими відповідями і оцінювати кожне завдання.

Увага! Ми починаємо гру - вікторину.

Завдання для вікторини.

1. Музичний дзвін. **Заспівати пісню про дружбу.**

2. Сценка «Зустріч з другом».

Коли з кимось дружиш, завжди радий бачити цю людину, сумуєш без неї.

3. Фольклорні конкурси.

Ви знаєте багато прислів'їв про дружбу, давайте їх згадаємо. Я буду вимовляти початок прислів'я, а ви її продовження.

1 команда

Друзі пізнаються (в біді).

Дружба як скло (розіб'єш – не складеш).

Дружбу пам'ятай, (а зло забувай).

2 команда.

Дерево міцне корінням, (людина – друзями).

Міцну дружбу (і сокира не розрубить).

Нових друзів наживай, (а старих не забувай).

Вихователь: Про друзів говорити завжди приємно. Якою повинна бути людина, щоб з нею подружилися?

(Доброзичливою).

А що значить бути доброзичливим?

(Всім бажати добра).

Вихователь: Як інші дізнаються, що ти людина, що бажає добра?

(Треба не вередувати, не скупитися, нікого не ображати).

4. Вправа «Збери сніговика»

При виконанні цього завдання ви можете надавати допомогу і підтримку один одному.

Вихователь: (виставляє сюжетні картинки).

Що в них спільного? (На всіх картинках люди допомагають один одному, тваринам, рослинам).

Потрібно допомагати всім, хто потребує допомоги, і у тебе буде багато друзів.

Вихователь: Які небезпеки можуть підстерігати дружні стосунки? (Вивіщує плакат «Гарний настрій – сонечко». Хмари – жадібність, грубість, сльози).

Вихователь: Щоб ви були доброзичливими, цінували дружбу, частіше посміхалися, допомагали тому, хто потребує допомоги.

Вихователь: А зараз я запрошую вас в музей «Дружба». (Подаруйте свої малюнки один одному).

Встаньте в коло і назвіть один одного ласкаво по імені.

Вихователь: Я передаю своє тепле дружнє ставлення всім вам: спочатку Тані – від Тані – до Марійки та ін. (Називає по черзі всіх дітей).

Я відчуваю, як мені передається ваше доброзичливе ставлення.

Ми всі друзі! Я цьому рада!

Підведення підсумків вікторини. Нагородження.